

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCADORES DE INFÂNCIA MARIA ULRICH

De que forma as regras e os limites podem promover o autocontrolo das crianças de 3 e 4 anos

Maria Teresa Cabral de Sousa Pinto

Julho de 2013

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCADORES DE INFÂNCIA MARIA ULRICH

Mestrado em Educação Pré-Escolar

De que forma as regras e os limites podem promover o autocontrolo das crianças de 3 e 4 anos

Uma abordagem etnográfica

Maria Teresa Cabral de Sousa Pinto

Relatório final de Mestrado profissionalizante,
no âmbito da Área Científica de Prática de Ensino Supervisionado
Realizado sob a orientação
Mestre Manuela Fonseca

Lisboa, julho de 2013

“Os alunos adoram aprender, brincar e conviver.

Os pais gostam que os alunos gostem da escola.

*E os professores adoram ser um exemplo que as crianças têm em conta no seu
crescimento.*

*Mas a escola só será um património de humanidade, e um lugar melhor e mais bonito,
quando todos aprendermos com todos.”*

Eduardo Sá (2008:38)

Dedicatória

Aos meus filhos, que tanto me ensinaram e
que foram uns valentes por superar tantas ausências da mãe.

Agradecimentos

Agradeço a todos aqueles que me apoiaram para que fosse possível finalizar este curso de Educação de Infância, em especial à minha numerosa família que sempre me motivou, não me deixando perder as forças.

Obrigada à Santa Casa da Misericórdia de Lisboa pela oportunidade que me deu de voltar a estudar, mas em especial a todas as pessoas do CAI Vítor Manuel por terem sido umas colegas fantásticas e sobretudo compreensíveis.

Mas agradeço em particular às Educadoras Cooperantes que sempre se mostraram disponíveis para as propostas que fazia e para me tirarem dúvidas. Em especial à Educadora Patrícia Santos que tanto me ensinou.

Não me esqueço também de todas as minhas orientadoras de estágio que me souberam indicar o caminho para vir a ser uma melhor educadora e sobretudo uma futura educadora mais reflexiva sobre a prática.

Um muito obrigado à professora Manuela Fonseca pela sua paixão pela psicologia, mas em especial pelo contributo nesta minha etapa final.

Resumo

Este relatório analisa a importância das regras e limites como forma de promoção do autocontrolo das crianças de 3 e 4 anos. A investigação foi realizada durante a Prática de Ensino Supervisionada com crianças de 3 e 4 anos, na Sala Arco-Íris, no Centro de Acolhimento Vítor Manuel.

As notas de campo foram realizadas através de observação direta, seguindo esta investigação a metodologia qualitativa, procedendo-se posteriormente à análise dos dados e à sua interpretação.

Partindo do referencial teórico tomamos conhecimento, através da consulta de vários autores, dos conceitos e perspetivas que esta problemática nos sugere.

Ao fazer a análise das notas de campo posso concluir que de facto as regras e os limites são estruturantes para o autocontrolo das crianças destas idades, sem contudo esquecer que ainda se encontram numa fase de desenvolvimento em que necessitam, permanentemente, de colocar à prova o amor que os adultos possam sentir por eles.

Palavras chave: Autocontrolo, limites, regras, comportamento, disciplina

Abstrat

This report examines the importance of rules and limits as a way to promote self control in children with 3 and 4 years old. The study was conducted during the Supervised Teaching Practice in the Arco-Íris Room, at the Centro de Acolhimento Vítor Manuel with 3 and 4 years old children.

This study was made under a qualitative methodology and the field notes were taken through direct observation, proceeding afterwards to the data analysis and interpretation.

Consulting various authors and based on the theoretical framework, we learn the concepts and perspectives that this issue suggests.

Analyzing the field notes I conclude that the rules and limits are, in fact, structuring for self control in children of these ages, without forgetting that they are still in a development phase in which they need to, permanently, challenge the love that adults may feel for them.

Keywords: self control, limits, rules, behavior, discipline

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
Capítulo I	
REFERENCIAL TEÓRICO.....	7
1- Que benefícios oferece o autocontrole para o desenvolvimento da criança...	7
1.1 – Autocontrole.....	7
1.2 – Caraterísticas das diferentes fases de desenvolvimento das crianças de três (3) e quatro (4) anos.....	10
1.2.1 – 3 Anos.....	11
1.2.2 – 4 Anos.....	13
2 – A importância das regras e dos limites no desenvolvimento integral da criança.....	14
2.1 – Regras e Limites.....	14
2.2 – Autoridade vs Autoritarismo.....	17
3 – Qual o contributo do jardim-de-infância no autocontrole das crianças em parceria com as famílias.....	20
3.1 – No jardim-de-infância.....	20
3.2 – Em parceria com os pais.....	23
Capítulo II	
METODOLOGIA DE PESQUISA.....	25
1 - Investigação qualitativa.....	25
2 - Notas de Campo.....	26
3 - Análise de dados.....	27
4 – Contexto.....	29
4.1 - O estabelecimento de ensino.....	29
4.2 - Caraterização dos participantes.....	31
Capítulo III	
ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS.....	37
1ª Categoria – Regras e limites no desenvolvimento da criança.....	37
2ª Categoria – Comportamentos que revelam autocontrole.....	40
3ª Categoria – Envolvência Escola-Família.....	42
4ª Categoria – Falta de autocontrole.....	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	51
ANEXOS	
Anexo A – Grelhas de suporte à caraterização dos participantes	
Anexo B – Notas de campo	

INTRODUÇÃO

Este relatório encontra-se inscrito no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES). Esta Unidade Curricular é parte integrante da Área Científica do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich.

Este trabalho tem como objetivo desenvolver e promover nos estudantes, futuros educadores, as suas capacidades de observação, reflexão, análise, síntese e conceptualização de uma investigação empírica, a qual contribui para a formação de uma prática de educação e ensino cientificamente fundamentada (guião do relatório).

Uma vez que “nenhum ser humano se pode eximir à actividade de pensar” (Lalanda & Abrantes in Alarcão, 1996:45), sendo algo que acontece de forma natural, nós como futuros profissionais temos que nos empenhar no desenvolvimento de uma profissão exigente o que implica que possuamos a capacidade de mobilizar um conjunto de saberes que de maneira alguma se esgotem com a formação inicial.

Assim, faz todo o sentido que este estudo desenvolva e aumente a necessidade de aprofundar os nossos conhecimentos em relação à profissão passando pela função reflexiva, que nesta etapa da nossa vida, se revela como uma função essencial na nossa formação enquanto estudantes e, num futuro próximo, enquanto profissionais.

Segundo Nóvoa (1992), para que de facto exista reflexão é necessário que o educador invista pessoalmente, e se empenhe de forma espontânea, mas com intencionalidade, sobre o seu próprio percurso e projetos pessoais, com intuito de construir bases sólidas quanto à sua identidade profissional.

Alarcão e Roldão (2008), referem que através da reflexão o eu pessoal promovemos o desenvolvimento do eu profissional, uma vez que a pessoa coloca-se numa permanente autocrítica em relação à sua prática e ao seu desempenho e ainda em relação a si próprio. Assim, a reflexão passa a ser para o educador um instrumento de autocontrolo que lhe permite tomar maior consciência da sua prática profissional.

Acima de tudo a pessoa do educador tem que saber implicar o eu pessoal com o eu profissional e criar uma relação entre estas duas dimensões.

No que diz respeito à dimensão profissional, ser-se reflexivo requer uma permanente autoanálise por parte do educador, o que implica abertura de espírito, análise rigorosa e consciência social. O educador reflexivo é alguém que atribui

importância a questões globais da educação, como as finalidades e as consequências do ponto de vista social e pessoal, e a relação entre essas questões e a sua prática.

E, por fim, o educador deve realizar uma pós-reflexão sobre o que observou e sobre o que vivenciou, sendo capaz de reavaliar todas as situações e estando disponível para se questionar e se autoavaliar.

Visto isto, podemos afirmar que este Relatório final de Mestrado faz todo o sentido para uma formação integral de futuros educadores.

A essência de um educador reflexivo está na habilidade de dar resposta e intervir sem distorções em relação aos comportamentos e iniciativas da criança. Quanto melhores os adultos que trabalham com crianças compreenderem o potencial e a capacidade de aprender a aprender das próprias crianças, melhor as poderão apoiar no seu desenvolvimento e nas suas aprendizagens. Aprendizagens essas que não são unicamente de conceitos e conteúdos, mas essencialmente de promoção e desenvolvimento do seu autoconceito e autoconhecimento.

A minha formação na área das humanidades iniciou-se com o curso de nível III de Técnico Psicossocial e Animador Sociocultural, no qual realizei diversos estágios, entre eles em creche e jardim de infância. Tive ainda a oportunidade de realizar um estágio de 2 meses, em Paris fazendo parte de uma equipa de rua de apoio social.

No ano seguinte entrei para a Santa Casa de Misericórdia de Lisboa (SCML) como Monitora de Atividades de Tempos Livres (ATL), com crianças dos 6 aos 12 anos. No entanto, após 7 anos, a SCML terminou com o ATL por este ter passado a estar integrado pelas escolas de 1º Ciclo, passando a exercer funções de Auxiliar de Ação Educativa.

Sendo um desejo meu, este acontecimento veio reforçar a minha vontade de realizar a formação de Educador de Infância, que já tinha sido anteriormente interrompida por ter que dar assistência aos meus filhos, entretanto nascidos.

Desta forma ingressei na Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich em 2009 para realizar a licenciatura em Educação de Infância, tendo esta ficado concluída em 2012 e passando de seguida para o Mestrado Integrado de Educação Pré-Escolar, o qual me proponho concluir com este relatório.

Este percurso académico foi sempre acompanhado de Estágios anuais, que foram realizados no local em que trabalho (Centro de Acolhimento Infantil (CAI) Vítor Manuel – SCML), durante a licenciatura foram desenvolvidos em salas de 2 anos, mas com experiências e aprendizagens muito diversificadas, com formas de trabalho

totalmente diferentes por parte das Educadoras Cooperantes. Este último ano de formação, tive a oportunidade de realizar o PES na sala de jardim-de-infância com crianças de 3 e 4 anos.

O facto de ter escolhido esta profissão, não foi certamente para tomar conta de crianças, como muitas vezes, ainda, se pensa que é a função do educador de infância. Mas sim porque sinto que posso marcar a diferença, mesmo que seja numa só criança. Que o facto de acompanhar as crianças no seu desenvolvimento a todos os níveis (sócio afetivo, cognitivo e psicomotor), só faz sentido se realmente souber compreende-las e conseguir baixar-me para estar ao nível delas e olhá-las nos olhos demonstrando que podemos crescer juntas, lado a lado.

E é nesta procura de compreensão do mundo infantil, de forma alguma infantilizado, pois no mundo das crianças até brincar é assunto sério, que encontrei o motor que necessitava para me sentir envolvida no meu percurso, no geral e no tema deste relatório em particular.

O facto de, no local em que trabalho encontrar essencialmente crianças providas de meios sociais desfavorecidos e com um grande défice afectivo em termos de relações familiares, onde na maioria dos casos existe ausência de regras e imposição de limites., sendo que, a regra hoje é uma, amanhã pode ser outra, levou-me a refletir e a querer aprofundar sobre a forma de as apoiar para que se desenvolvessem de forma tão positiva como qualquer outra criança.

Certamente esta lacuna na disciplina familiar reflete-se nas crianças, tendo muitas vezes dificuldade de autocontrolo perante quaisquer situações que lhes surjam, desviando-se dos parâmetros que a criança considera atingíveis, demonstrando incapacidade de frustração e variadas chamadas de atenção.

“A auto-estima da criança poderá ser melhorada se a família tiver capacidade para ter um papel activo e compreensivo no seu desenvolvimento” (Brazelton, 2005:53).

A investigação decorreu no Centro de Acolhimento Infantil (CAI) Vítor Manuel, na valência de jardim-de-infância (JI), cujos participantes foram as crianças da Sala Arco-Íris com 3, 4 e 5 anos (em junho do corrente ano), o educador cooperante e a estagiária, durante a rotina diária de grupo.

Este Estabelecimento de Infância privilegia, o aprender a ser, o aprender a fazer e o aprender a viver juntos como elementos essenciais na formação da criança e promotores de um sentimento de integração na sociedade.

O Projeto Educativo do CAI foi desenvolvido tendo em conta as competências da família, promovendo o trabalho cooperativo entre esta e a equipa educativa, valorizando e integrando diferentes culturas e saberes, no entanto considera-se que neste sentido, ainda temos um longo percurso a percorrer.

Este estudo é feito através de observação direta, tendo eu observado e registado aquilo que fui presenciando no seu ambiente natural de JI, para depois refletir e fundamentar sobre essa mesma observação.

É uma investigação qualitativa/interpretativa, porque não permite provar relações entre variáveis como a investigação quantitativa, mas sim de forma um pouco mais subjetiva, demonstrar o modo de pensar e sobretudo de agir dos participantes. E também por se ser feita uma análise dos dados como forma de explicar o ocorrido.

Foi através de notas de campo, essencialmente descritivas que foi iniciada a observação do grupo, para melhor identificar os comportamentos e as atitudes, assim como os limites que os participantes demonstravam, durante a sua rotina diária e a sua interação com os outros em ambiente escolar.

Como ponto de partida, como já foi referido em relação à escolha profissional e ao tema a ser desenvolvido neste estudo, considero que faz sentido refletir sobre uma problemática que me surgiu ao longo do ano, ao observar este grupo de crianças: De que forma as regras e os limites podem promover o autocontrolo das crianças de 3 e 4 anos.

E indo ao encontro desta problemática as questões surgem, de forma natural. Questões essas que ajudam e promovem a explicação, por meios fundamentados, como tentativa de melhor compreender a temática.

- 1- Que benefícios oferece o autocontrolo para o desenvolvimento da criança?
- 2- Até que ponto as regras e os limites são importantes no desenvolvimento integral da criança?
- 3- Qual o contributo do jardim-de-infância na autoregulação das crianças em parceria com as famílias?

Para iniciar este trabalho temos que compreender os termos utilizados para que não sejamos induzidos em erro e para que tal aconteça iremos por explicitar o que queremos dizer com autocontrolo.

Segundo nos sugere o conceito, é a capacidade de regulação que o individuo estabelece sobre si próprio, sendo que neste caso nos referimos ao controlo que a criança tem sobre o seu comportamento, sabendo adequá-lo consoante as diversas

situações. Iremos fundamentar com vários autores de referência tais como, Piaget, Vygotsky, Brazelton, João dos Santos e outros

Como será referido, para que a criança se controle, necessita de ajuda externa, que começa por ser feita pelos pais, e que tem continuidade com os educadores e pessoas significativas na vida da criança. Essa ajuda passa pelo estabelecimento de limites, que são aquilo que a criança não deve ou não pode ultrapassar. O adulto educador tem que saber limitar, ou seja determinar e moderar os limites impostos, para que a criança aprenda a contentar-se e a ser feliz em vez de estar sempre na ansiedade de querer mais e na expectativa de ser melhor.

Para que sejamos adultos saudáveis em termos afetivos e sociais, necessitamos de ter a capacidade de controlar e dominar o nosso próprio comportamento. Para tal, devemos desenvolver esta competência de forma educativa. Este aspeto tanto faz sentido como uma forma de autocritica do adulto como como suporte educativo para um grupo de crianças, ou seja, quanto mais cedo eu aprender a controlar os meus impulsos negativos, mais facilmente terei a capacidade de refletir sobre os meus erros e por isso estar no bom caminho para tentar melhorar.

Este trabalho encontra-se organizado por capítulos em que o Capítulo I será o Enquadramento Teórico, em que é feita a tentativa de enquadrar teoricamente o tema geral surgido da problemática, partindo de conceitos, teorias e ideias de diversos autores, como forma de alicerçar cientificamente. Será focado o conceito de autocontrolo, assim como as características das crianças com 3 e 4 anos. A importância das regras e dos limites no desenvolvimento integral da criança e qual a diferença entre a autoridade e o autoritarismo. Irei também fazer uma relação entre as regras no jardim-de-infância e a importância dos pais na escola. Procurarei fundamentar todos estes conceitos e fazer a articulação destas temáticas;

No Capítulo II será referida a metodologia da pesquisa, remetendo para a forma como foi feita a investigação, procurando também aqui fundamentar teoricamente através de autores como Tukman, Afonso e Bogdan e Biklen. A abordagem qualitativa será definida, visto ter sido essa a metodologia de investigação utilizada, assim como os dados e o modo como são recolhidos e tratados explicitando o que é uma análise de dados;

No Capítulo III irei apresentar a análise interpretativa selecionando os dados por categorias segundo os comportamentos revelados pelas crianças e procurando ir ao

encontro das questões colocadas inicialmente. Este processo é feito de forma fundamentada, recorrendo aos autores referidos no referencial teórico.

Por fim serão feitas as Considerações finais em que será apresentada uma conclusão do estudo, sem contudo dar o estudo por terminado, pois esta investigação qualitativa está sempre em evolução e crescimento de novos conhecimentos. As considerações apresentam a resposta às questões colocadas e conseqüentemente à problemática do estudo, assim como também se verifica possíveis constrangimentos e alguma proposta de trabalho futura que possa surgir.

As Referências Bibliográficas serão apresentados posteriormente, com os autores citados ao longo de todo o relatório, que fundamentam e dão suporte ao referencial teórico desenvolvido.

E ainda haverá uma divisória, intitulada de Anexos, onde se encontrarão as notas de campo elaboradas, com a descrição, inferência, e comentário, também ele fundamentado. Assim como duas grelhas de caracterização dos participantes.

Capítulo I - REFERÊNCIAL TEÓRICO

A problemática de investigação neste estudo, de que forma as regras e os limites podem promover o autocontrolo das crianças de 3 e 4 anos, levantam algumas questões pertinentes, das quais irei referir e aprofundar apenas três.

1 – Que benefícios oferece o autocontrolo para o desenvolvimento da criança

1.1- Autocontrolo

Antes de passar para o autocontrolo, considero ser relevante explicitar um pouco o que é o comportamento, pois de outra forma poderia não ser perceptível o ponto a que quero chegar.

O comportamento é em parte, algo que já nasce com a própria pessoa e por isso é-lhe inato e está relacionado com os seus genes, mas também com a sua vida intrauterina, que influencia pelo facto da forma como a gravidez decorreu ou foi desejada. O ser humano já nasce com uma pré disposição para conseguir adaptar-se à organização do mundo exterior. É essa pré disposição que define a nossa forma de agir perante os estímulos, sendo algo que nos ajuda na relação que estabelecemos com os outros e/ou connosco próprios.

Certamente o “mau génio” pode nascer connosco, “podendo contudo desenvolver-se e exercitar-se alternativas comportamentais, graças à enorme capacidade de reflexão e autodomínio que o ser humano tem” (Cordeiro 2008:29).

Nesta linha de pensamento Cyrulnik (2003:34) diz-nos que podemos referir-nos a “disposições temperamentais” ou ainda “de tendências para desenvolver a personalidade de uma determinada maneira” ou seja, que temos “uma disposição elementar para experimentar as coisas do mundo, para exprimir a raiva ou o prazer de viver”.

Mas é necessário entender como tudo isto se processa, pois “é claro que os determinantes genéticos existem” o que faz com que naturalmente haja “uma limitação dos nossos potenciais: uma criança só pode vir a ser um adulto”(Cyrulnik 2003:35), o que se passa é que o ser humano, mal nasce relaciona-se com o meio ambiente e isso é que vai marcar a diferença.

Deval (1997:46) explica que:

“De início, a criança é determinada em boa medida pelo que recebe de fora; mas, à proporção que avança em seu desenvolvimento, submete a informação instantânea a uma maior elaboração e a uma dependência de regras gerais, de tal sorte que essas regras têm primazia sobre a informação

do momento, às vezes enganosa. Ela vai construindo um modelo mental do mundo e de suas relações e, à medida que cresce, passa a subordinar as informações à coerência do modelo. A lógica que o sujeito tem de construir é um fator fundamental para a consecução dessa coerência.”

O comportamento é portanto algo que nos impele a agir e a sentir sobre algo ou alguém e partindo desse relacionamento, desse contacto é que criamos “(...) a possibilidade de resolver problemas e entender novas explicações” (Delval, 1997:15).

Já Urra (2007) diz-nos que nós temos um passado que de certa forma influencia o futuro. Os pais influenciam em grande parte o temperamento e comportamento que os filhos irão ter, no entanto algo também já é inato.

Se o nosso comportamento apenas nascesse connosco, nada havia a fazer para o alterar, ou então seria como uma doença, que poderia ser benigna ou maligna, que seria tratável com fármacos, mas na verdade o que se passa é que “o organismo reage quando se verifica uma alteração, quando se rompe o equilíbrio em que se encontra com o seu meio. Essa ocorrência deflagra certos comportamentos, e quanto mais pertinentes se revelarem para responder às variações do meio, maior capacidade de adaptação terão.” (Delval, 1997:16).

E é a esta adaptação a que quero chegar, pois visto que vivemos num meio social em que ninguém sobrevive sozinho, temos que saber lidar uns com os outros e por isso mesmo é necessário adequar comportamentos para que o bem de um seja o bem comum, de outra forma ninguém se entenderia.

Penso não estar enganada quando digo que, em parte alguma do mundo as pessoas fiquem indiferentes perante um acesso de birra de uma criança. Formam a sua própria opinião (se tem razão, se não tem), mas no entanto não conseguem não ver, não escutar e sobretudo não sentir. Porque todos, sejamos crianças ou adultos, temos uma sensorialidade que nos leva a reagir perante o que nosso envolvimento.

Certamente também algo já nasce connosco, até porque mesmo na barriga da mãe já temos alerta e em pleno desenvolvimento as nossas sensações que nos levam a poder “absorver” o mundo e é nesse sentido que Cordeiro (2008) nos diz:

“Desde cedo, as crianças começam a evidenciar comportamentos e características da personalidade que não foram ensinados nem tiveram ocasião de presenciar, mas é sobretudo depois de um ano de vida que,

gradualmente, a exibição dos traços da personalidade e do temperamento se vai fazendo” (Cordeiro, 2008:31).

E Delval (1997:21) acrescenta:

“Graças às nossas habilidades e à existência de um meio social, poderemos vir a configurar capacidades bastante complexas para interpretar e agir sobre a realidade não só de forma direta, como fazem os outros animais, mas também numa dimensão simbólica, transcendendo espacial e temporalmente o meio circundante.”

Delval (1997), diz-nos que para conseguir compreender o mundo, é necessário que a criança saiba fazer com que o mundo que a rodeia, seja físico ou social, tenha sentido, seja através de uma organização ou de uma estabilidade significativa, que lhe permitem encontrar a segurança que necessita para se poder relacionar com os outros. Ainda nos explica que,

Essa organização e essa estabilidade e, porém, não são dadas no mundo – se o fossem, bastaria à criança refleti-las ou apreendê-las; pelo contrário, ela tem de empreender uma construção do mundo que ninguém pode-lhe dar já pronta. É uma tarefa longa e bastante pessoal” (Deval, 1997:44)

O ser humano necessita de captar o mundo, ou seja observar e apreender o que o rodeia para aperceber-se de qual é a forma que vai optar para atuar sobre ele e para isso encontra padrões e algo que lhe faça sentido, é a maneira da criança organizar-se e encontrar o seu espaço significativo. “A necessidade de se sentir parte do todo e profundamente amado determina, (...) grande parte dos comportamentos” (Cordeiro, 2008:31).

A criança vai crescendo e desenvolvendo-se integralmente, física, social e intelectualmente, e com ela, naturalmente a sua maneira de ser, ou seja a sua personalidade e/ou temperamento. Este processo não é nem linear nem contínuo, sofre altos e baixos, avanços e recuos, “a criança absorve a informação, processa-a, analisa-a, «decide» o que altera no seu estado anterior e dá então um passo para o degrau acima, onde receberá mais informação e o processo se repete” (Cordeiro, 2008:32).

Os pais ou os adultos cuidadores devem ter a capacidade de estar atentos a este processo, aos avanços e recuos, que tanto uns como os outros têm que ser apoiados,

para que a criança consiga encontrar neles uma consistência que a ajude a ultrapassar receios e a sentir-se confiante para seguir em frente.

A velha máxima de que, “eduquei os meus filhos de forma igual, não entendo porque têm comportamentos tão diferentes”, já é algo que se ouve menos, pois cada vez mais os pais procuram respostas sobre a educação dos filhos, tanto junto de técnicos como dos livros, por isso se constata a grande procura de livros que apoiem as famílias, vários deles utilizados ao longo deste relatório.

Para Urra (2007:52), “cada criança quando chega ao mundo vê os seus pais (...) e é tratado de forma diferente consoante cada família e, dentro dela, segundo o número de irmãos, o desejo com que foi concebido, a idade e circunstâncias dos pais; depois cada um conhecerá amigos diferentes, viverá diversas situações”

Os pais precisam aprender a escutar as necessidades dos filhos, para depois saber adaptar estratégias que os guie no seu crescimento de autocontrolo, sem nunca esquecer que são eles o primeiro exemplo e modelo das crianças, nunca resultou o “faz o que eu digo, não faças o que eu faço”.

Segundo Brazelton (2000:112), “as birras e os episódios de teste (...) exigem firmeza, conjugada com uma explicação compreensiva à criança (...). Deste modo, um pai ou mãe pode ajudar uma criança a conter-se e a aprender com a disciplina”.

1.2 - Características das diferentes fases de desenvolvimento das crianças de três (3) e quatro (4) anos.

Segundo os estádios de Piaget, o ser humano tem um desenvolvimento específico das suas estruturas da inteligência estando divididas por etapas características, sendo elas 1- estágio da inteligência sensório-motor (até aos 2 anos); 2- estágio da inteligência simbólica ou pré-operatória (dos 2 anos aos 6-7 anos), 3- estágio da inteligência operatória concreta ou operações concretas (6-7 aos 11-12 anos); 4- estágio da inteligência operatória formal ou das operações formais (11-12 anos aos 16 anos).

Para este estudo vamos apenas focar-nos no estágio da inteligência simbólica ou da inteligência pré-operatória, visto corresponder à idade dos participantes.

Neste estágio podemos afirmar que, “as crianças se tornam mais sofisticadas no uso do pensamento simbólico, mas ainda não são capazes de usar a lógica” (Papalia, Olds & Feldman, 2001:312).

Considera-se relevante referir que as características mencionadas em cada uma das fases de desenvolvimento deverão ser consideradas como referências e nunca, de

forma alguma como isoladas ou obrigatoriamente terem que ser atingidas por todas as crianças unicamente por terem a idade correspondente. Esta ordem é como que uma sucessão de etapas, isto é só passamos para um estágio após passar o anterior, no entanto a experiência dos indivíduos pode “acelerar ou retardar o aparecimento de um estágio” (PPG, p.55 in Dolle, 1999), as idades estabelecidas são apenas referenciais e não estanques. É também necessário referir que os estágios integram-se uns nos outros, não são anulados pelo facto de já terem sido ultrapassados.

1.2.1 - 3 Anos

Esta fase caracteriza-se pela formação do Eu. A criança começa a fazer a distinção entre ela e os outros, apesar de que ainda é muito egocêntrica, vendo o mundo a partir de si, o que leva a que ainda brinque em paralelo aos seus pares e que não seja muito cooperativa. No entanto segundo Brazelton, “tornam-se cada vez mais importantes as experiências com outras crianças da mesma idade. A criança não só aprende padrões de comportamento com as outras, como pode experimentar com segurança os seus próprios padrões” (2005:245)

Não é habitual ter um grupo de amigos definido, contudo “começa-se a criar relações estáveis” (Brazelton, 2005:245), pois ainda variam com facilidade, tal como o fazem durante as atividades. O tempo em que manifestam interesse e concentração ainda é curto.

Gostam muito de imitar e repetir aquilo que já conhecem é nesta fase que o jogo simbólico adquire uma grande importância e que a criança inicia a representação de objetos ausentes, segundo Brazelton, “começa a dar largas à imaginação. Começa a observar todos os que a rodeiam de um modo diferente. A aprendizagem que deles faz baseia-se não só na sua observação, mas também na sua inserção em cenários que ela própria imagina” (2005:243). Elaboram pequenas representações do quotidiano, por vezes acompanhadas de verbalização.

Apesar da criança já se encontrar em jardim-de-infância e não em creche, a rotina ainda lhe dá segurança e confiança, ajudando a estruturar o pensamento. A criança com a rotina estruturada consegue antecipar os acontecimentos e perceber a noção de tempo e espaço. “A sucessão de cada dia tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão” (Lopes da Silva, 2002:40).

Nesta fase, habitualmente, a criança já é bastante autónoma. Consegue ir à casa de banho sozinha, no entanto ainda deve ser vigiada por um adulto, pois ainda não controla todos os passos que tem de realizar, acabando, muitas vezes, por se esquecer de alguns ou por se atrapalhar por não conseguir tirar alguma peça de roupa. Por vezes ainda não controla bem os esfíncteres, o que acontece mais quando está a dormir.

Já come sozinha, precisando, por vezes de uma ajuda. Já utiliza os talheres, mas ainda tem alguma dificuldade em manuseá-los corretamente. As refeições nesta idade já devem ser iguais às dos adultos e de preferência não devem comer nada entre as refeições, exceto se estas, por algum motivo, se atrasem.

Verificam-se progressos motores que conduzem ao seu autodomínio. Os movimentos de preensão e manipulação aperfeiçoam-se, adquirindo uma maior facilidade quando segura no lápis ou pincel. A lateralidade começa a ficar mais definida, optando por utilizar frequentemente mais uma mão que outra.

“O corpo que a criança vai progressivamente dominando (...) e tomando consciência, constitui o instrumento de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem” (Lopes da Silva, 2002:58).

O seu vocabulário torna-se mais extenso e coloca-o em prática, essencialmente durante o jogo simbólico. Nesta idade podemos afirmar que a linguagem é um instrumento de pensamento e um meio de comunicar. Por vezes querem falar ao mesmo tempo que pensam, atrapalhando-se e até gaguejando, tornando-se complicado entendê-los.

É a fase dos “porquê?”, “estão interessadas em tudo o que se passa no mundo. Fazem perguntas sobre tudo e as suas competências linguísticas melhoram rapidamente” (Papalia, Olds & Feldman 2001:321).

A criança de 3 anos gosta muito de histórias e normalmente (quando está habituada a que lhe contem histórias) tem a sua preferida que não se cansa de a ouvir pedindo vezes sem conta que a leiam, sabendo por vezes o texto de cor.

Em termos de desenho, é feita a transição da garatuja para o girino - representação da figura humana, sendo esta composta por uma cabeça de onde saem os braços e as pernas. Inicialmente não desenha com a intenção de representar, só mais tarde se apercebe que os seus traços assemelham-se a algo. Passando assim para a fase figurativa, ou seja já existe intenção de reproduzir algo, pois a criança já tem a noção de forma.

1.2.2 - 4 Anos

Por volta desta idade a criança torna-se bastante sociável. Conversa e brinca muito com os seus pares. Recorre menos ao adulto, tornando-se mais autónoma.

Deixou de ser egocêntrica, apreciando e necessitando de estar em grupo. Têm mais consideração pelo outro e já respeitam o que não lhes pertence, pedindo autorização quando querem utilizar algo que não é seu, “aprendem a importância de ser amigo para ter um amigo” (Papalia, Olds e Feldman, 2001:385).

A criança desta idade quando fala de si própria descreve comportamentos concretos e observáveis e de características externas e específicas, segundo Fischer, está na etapa das representações simples (Papalia, Olds e Feldman, 2001)

As suas vivências familiares estão muito presentes no jogo simbólico criando pequenas representações. As suas brincadeiras são muito imaginativas e podem prolongar-se por longos períodos e com várias crianças em simultâneo. “A criança consegue, a partir desta idade, através da imitação (construída pela assimilação e reconstrução das ações e acontecimentos), repetir comportamentos” (Cordeiro, 2008:35).

Gosta de ouvir e dizer palavras diferentes e compridas. Utiliza os exageros para descrever situações, por exemplo: “isso é tão alto como o céu”. Por vezes confunde o real com o imaginário, criando histórias fantásticas. Mostram também um grande interesse por ouvir histórias e observar gravuras, muitas vezes fazem-no por longos períodos, chegando mesmo a pedir que o adulto lhes leia umas atrás das outras.

Apesar de querer fazer tudo sozinha ainda não interiorizou os perigos a que está sujeita, colocando-se muitas vezes em situações de risco, até porque tanto a nível de pensamento como a nível motor está sempre a idealizar e a fantasiar sobre o que a rodeia.

Habitualmente são muito afirmativas e dizem tudo com muita certeza, mesmo que isso ultrapasse os seus conhecimentos. Raramente dizem “não sei”, preferem inventar qualquer coisa.

Para que tenha uma noção de tempo, necessita de recorrer às rotinas diárias, ainda confunde o passado, o presente e o futuro, embora mencione os vocábulos, ontem, hoje e amanhã nas suas conversas, mas sem lhe dar o verdadeiro significado, ou até “utilizando para se referir a qualquer momento temporal” (Papalia, Olds e Feldman, 2001:322).

Nesta fase a criança gosta muito de mandar e de apontar o dedo quando outra criança não cumpre uma regra estabelecida. No entanto esquece as regras com facilidade quando arrastada pelo espírito de grupo.

Encontram-se numa fase em que querem experienciar e vivenciar tudo gostando de diversificar e explorar o mais possível, sendo muito notório ao nível das expressões. Em termos de desenho, domina a representação do espaço, fazendo a diferenciação da linha do céu – limite superior e a linha da terra – limite inferior.

Por norma, aos 4 anos o controlo dos esfíncteres está interiorizado, embora podendo haver alguns descuidos quando entusiasmados com alguma atividade e/ou brincadeira.

Durante as refeições está mais autónoma mas, devido à socialização estabelecida a conversa torna-se prioritária, fazendo com que se prolongue este tempo e que se esqueçam as regras das boas maneiras á mesa.

Com esta idade, já não é habitual as crianças necessitarem de dormir a sesta. Uma boa noite de sono é suficiente para repor a energia, no entanto segundo Mário Cordeiro, “quem acorda cedo precisará mais de fazer a sesta, bem como nos dias em que as atividades foram muitas e, sobretudo, inovadoras” (2008:306).

2 - A importância das regras e dos limites no desenvolvimento integral da criança

2.1 - Regras e limites

É essencial conhecermos as crianças e as compreendermos, de forma a saber como se comportam e reagem face ao que as rodeia, seja ele pessoas, situações ou mesmo os seus próprios sentimentos. “Não se pode entender o comportamento do homem sem entender como ele pensa e como constrói as representações da realidade (Delval, 1997:9).

“Pensar e aprender são coisas intimamente relacionadas” (Jean Piaget *in* Delval, 1997:9).

Naturalmente, pensar é algo que nasce com o ser humano, mas para que se desenvolva é necessário que exista uma relação e que essa faça parte de um meio social, ou seja que exista uma vida em sociedade envolvente e só desta forma “a capacidade de pensar, sobretudo de pensar abstratamente, pode ser desenvolvida, estimulada, aperfeiçoada, o que requer certo treinamento, e aí entra a escola e toda a educação formal” (Delval, 1997:14).

Indo ao encontro deste pensamento Vygotsky (1991:25-26) acrescenta que:

A transição, no desenvolvimento para formas de comportamento qualitativamente novas, não se restringe a mudanças apenas na percepção. A percepção é parte de um sistema dinâmico de comportamento; por isso, a relação entre as transformações dos *processos perceptivos e as transformações em outras atividades intelectuais é de fundamental importância* (Vygotsky, 1991:25-26).

Segundo o pediatra Mário Cordeiro (2008:28)., “poderemos influenciar os comportamentos, de forma até decisiva, mas mudar a pessoa é tarefa inglória e inútil. E também indesejável”

Quando a criança começa a andar e por isso a tornar-se mais autónoma, entra em contacto com o mundo e isso leva a que comece a ouvir o NÃO variadas vezes, porque os adultos que a rodeiam, em parte por segurança e por outro lado por “interdições sociais”, iniciam uma forma de organização do certo e o errado na cabeça da criança. Por isto Amaral Dias (2002) diz-nos que “o não tem um valor essencial”.

Ao dizermos Não, inicialmente temos que retirar a criança do local, mas a certa altura, é suficiente a palavra, que a criança suspende a sua ação, significa que adquiriu a noção do interdito. Mais tarde, começa a ser ela própria a dizer NÃO, significa que adquiriu o conceito e que “até aqui esse julgamento foi feito à distância sobre ela. Agora ela aprende por si própria” (Dias, 2002: ?)

Neste estágio pré-operatório podemos afirmar que as crianças necessitam de estímulos externos que as ajudem a compreender o que as rodeia, ainda não conseguem entender o abstrato, precisam de algo de concreto para decodificar as situações em que se encontram e só assim aumentam consideravelmente a sua eficácia (Vygotsky, 1991).

Segundo Santos (1983):

“A criança necessita de se reprimir porque aprende espontaneamente que não pode fazer tudo, não pode exprimir todas as suas emoções. Não pode porque necessita de organizar a sua vida interior, o seu mundo secreto, a sua filosofia, a sua forma particular de combater os medos e de dominar a ansiedade ou medo indefinido e sem objecto” (Santos, 1983:115)

Segundo Brazelton (2000:109), “o outro lado da moeda do amor e do afecto é a fixação de limites”. Ao que Cordeiro (2008:32) acrescenta, que estes “andam a par com as regras e a firmeza”.

Certo é, que devido ao abuso do autoritarismo excessivo, há algumas décadas atrás, caiu-se na vertente oposta, em que se deixou de estabelecer regras e haver uma permissividade que leva as crianças, ao eu quero, eu posso, eu mando, no entanto hoje, numa tentativa de encontrar soluções na educação das crianças, existe uma grande procura de respostas às dificuldades encontradas nas atitudes comportamentais das crianças, pois estas revelam-se, muitas vezes, inadequadas e com falta de controlo. “A segurança advém, aliás, da certeza de que o nosso «amanhã» está minimamente organizado e assegurado. O caos e a incerteza são desestabilizadores para a criança, e não é por serem pais «laxistas» que os filhos ficam mais amigos deles ou confiam mais neles” (Cordeiro 2008:32).

Brazelton (2000:103) diz-nos que certos pais alegavam “que cada criança devia explorar a sua individualidade e encontrar os seus próprios limites” e ainda acrescenta que “ao eliminar os limites, os pais julgavam libertar a criança”.

As crianças através de birras e constantes chamadas de atenção estão, na maioria das vezes, a expressar a sua indignação por ninguém (habitualmente os pais) impor limites que as ajudem a controlarem-se. Brazelton (2000) conta-nos que, em algumas das suas consultas, adultos que tinham sido crianças nos anos 50, sentiam-se ao abandono e “ansiavam pela firmeza dos pais” (p.104).

Está estudado por vários especialistas que as crianças desde muito pequenas, procuram que lhes sejam estabelecidos limites de comportamento. Neste sentido Cury (2005:89) adverte que “os limites devem ser colocados, mas não impostos. Alguns limites são inegociáveis, porque comprometem a saúde e a segurança, mas mesmo nesses casos deve-se fazer uma mesa redonda com os filhos e dialogar sobre os motivos desses limites”.

“Ao aprender com os adultos o que é ou não aceitável, ao aprender com um adulto compreensivo, mas firme, a ganhar controlo sobre o ego em desintegração, uma criança começa a aprender a impor limites a si própria” (Brazelton, 2000:104-105).

Os pais, muitas vezes, sentem-se responsáveis pelos comportamentos dos filhos, no entanto, incapazes de os controlar, isto acontece por não serem capazes de acompanhar as crianças adaptando a forma de atuar conforme o nível de desenvolvimento da criança. A chegada dos dois anos, como já foi referido, trás consigo

a fase do negativismo, mas isso, tal como Brazelton (2000) e Dias (2002) nos dizem, é a forma que a criança tem de nos dizer o quanto necessita que lhe sejam estabelecidos limites e que esses sejam organizadores, ou seja não é por estar uma visita em casa que deve ser permitido que a criança faça algo que não lhe é permitido noutra altura qualquer.

O pediatra Mário Cordeiro (2008) reforça esta ideia quando refere que:

“Quem tem que adaptar a sua estratégia são os pais, primeiro, para que possam entender os filhos e dar-lhes as guias necessárias para adequar as suas atitudes e comportamentos às necessidades dos momentos, numa perspectiva de que será melhor para eles, filhos, e também para todos os outros elementos da sociedade” (Cordeiro, 2008:28).

Quando a criança sente que não tem limites, trona-se descontrolada, ansiosa e como reflexo provoca diversas chamadas de atenção, que leva os adultos que a acompanham ao desespero e verifica-se que o seu comportamento indisciplinado na escola conduz, na maioria das situações, à desaprovação dos professores e companheiros (Brazelton, 2000).

Ao estabelecer limites, não estamos a dizer que é necessário ser-se rígido e intransigente, antes pelo contrário, à que saber incentivar as crianças a entender a importância das regras e mostrar-lhes que o bem sabe melhor quando é o bem de todos. Mas é também fundamental não esquecer de as elogiar quando as crianças cumprem as suas tarefas e obrigações. Segundo Cordeiro (2008:31) “as crianças sentem-se motivadas para aprender e desejam que o seu esforço e as suas realizações as identifiquem, gostando por essa razão que as elogiem e recompensem. As lembrem e as recordem”. E Brazelton (2000) acrescenta que se deve “recompensar a criança de uma maneira que a ajude *a ela* a compreender-se a si mesma” (109-110).

2.2 - Autoridade vs Autoritarismo

Quando se pronuncia a palavra autoridade, a primeira reação é de desconfiança, quase de imposição, que nos dias de hoje até não parece nada bem, chegou mesmo a passar uma imagem que exercer a autoridade sobre as crianças era como reprimi-las. O que levou a que se avançasse rapidamente para a educação permissiva, em que as crianças é que mandam. “Quando a sociedade, no decurso da História se complica e perde o contacto com a educação da criança (...), o regulamento impõem-se, o silêncio paira sobre o mal-estar da criança, a violência instala-se” (Santos, 1983:116).

Segundo o dicionário autoridade é o “direito de se fazer obedecer”, e ainda “crédito, consideração, influência moral. No entanto, autoritário refere “que favorece a autoridade, embora arbitrária” e acrescenta “que infunde respeito, que impõe obediência, que não admite réplica” (Machado, 1981:152).

Segundo Urra (2007:106) a palavra autoridade tem origem latina e surge “do termo *auctoritas* que significa aumentar, fazer crescer, ajudar a ser mais e melhor, acrescentar”.

É fundamental que “não esqueçamos que a autoridade paterna, o respeito, ou mesmo a obediência do filho está contemplada no Código Civil” (Urra 2007: 104-105).

No entanto, “Se insistirmos em manter a nossa autoridade a qualquer custo, estaremos a cometer um pecado capital na educação (...). O nosso autoritarismo controlará a inteligência deles” (Cury, 2005:89). Ou seja é quase certo que as crianças que tenham sido educadas pelo autoritarismo, com pais autoritários em vez de estabelecerem a autoridade, irão ser revoltadas e procuraram satisfação e compreensão através da transgressão de regras.

Como já foi referido em cima, Santos (1983:114) reforça a ideia de que “a criança que viva em liberdade, mas no enquadramento social humano, sente a necessidade de se reprimir. A criança exige do adulto que a ajude a reprimir-se, para encontrar a segurança necessária ao seu desenvolvimento humano, à sua ânsia de atingir, igualar ou ultrapassar os adultos”. Reprimir-se no sentido de autocontrolo, em que adequo o seu comportamento ao que é desejável., em vez de reagir de forma irrefletida, atingindo tudo e todos sem pensar nas consequências.

O adulto tem que saber ir no comando, ou seja tem que saber liderar, pois as crianças necessitam dessa preocupação da nossa parte, para que possam ter tempo para serem verdadeiras crianças com a oportunidade para serem “livres” de assuntos sérios e apenas crescerem de forma saudável a todos os níveis.

Segundo Sears e Sears (2003), para que sejamos uma figura de autoridade para as crianças, não é necessário, nem seria viável, estar numa constante luta de poder, que só serviria para comprometer a relação. Ser responsável pelas crianças não é a mesma coisa que controlar, pois dessa forma as crianças apenas reagiriam por medo.

“Educar consiste em a pessoa se oferecer como modelo; que ser educado é a pessoa crescer e evoluir de maneira a constituir-se a si própria como modelo.” (Santos:1983:121). Mas o que é isto de ser modelo? Ou melhor, que modelos?

Os pais que exercem a educação através do autoritarismo são aqueles que impõe as suas normas, sem qualquer explicação, apenas porque são os adultos lá de casa e por isso são eles que mandam, já os pais autoritários, são aqueles que conseguem demonstrar ao filho que existe algo que é fundamental e que lhes vai ser muito útil pela vida fora, é o respeito.

A autoridade em educação é aquela em que as crianças sentem-se envolvidas, em que existe diálogo e as regras são discutidas em família, dando a todos a oportunidade de se expressar e fazer compreender. “Esta forma de autoridade converte-se em segurança (...). Faz com que cresça a sua auto-estima. Significa dizer um «não» decidido quando é necessário e não ceder convertendo-o em «sim»” (Urra, 2007:106).

“É provável, obviamente, que a obediência acompanhe o respeito, mas a relação pais/filhos funciona melhor quando o respeito e a confiança em que ele se baseia vêm primeiro” (Sears & Sears, 2003:52). Também no jardim-de-infância é isso que se espera, que as crianças tenham a oportunidade de criar uma relação de respeito e confiança com o educador, e outros adultos do estabelecimento, em especial a auxiliar de ação educativa que as acompanham, para que depois de forma natural sejam obedientes.

O jardim-de-infância é um dos locais fantásticos, devido à sua componente social e ao facto em que a criança é colocada perante um grupo, no qual, de uma forma ou de outra tem que partilhar o espaço, tempo e materiais, para que lhe seja transmitida uma noção de que o que é realmente importante são as relações estabelecidas entre uns e outros, os objetos (brinquedos e afins), vêm por acréscimo. Por isso, não é de forma alguma necessário terem tudo para serem felizes.

Nos países mais pobres, vêm-se crianças a brincar com pedras e de pés descalços, no entanto com um sorriso estampado na cara. Certamente, com isto, não quer dizer que não se deve dar nada, contudo o que é fundamental é que é tantas vezes esquecido, como uma relação estável entre adulto e criança em que o primeiro não se sinta minimamente culpabilizado por ser firme e o segundo não sinta que o amor está a ser colocado em causa.

Urra (2007:105) alerta para o facto de “hoje, em muitas famílias e centros educativos reina a permissividade, sendo necessário recuperar a autoridade – não o autoritarismo – para a qual é preciso a utilização do esforço e da disciplina. E fazer uso dela em todos os campos onde os nossos filhos aprendem, nas famílias, nas escolas, nos meios de comunicação.”

3 – Qual o contributo do jardim-de-infância no autocontrolo das crianças em parceria com as famílias?

3.1 - No jardim-de-infância

“Enquanto a criança não atinge a idade social, não se esforça por identificar-se com os seus semelhantes nos gestos que estes têm em relação a outras pessoas, sobretudo quando estes gestos não lhe trazem nada de imediato nem de tangível” (Dolto, 1999:82).

Para algumas crianças, a entrada para a escola é o primeiro contacto com o mundo alargado e a vida em sociedade, saindo assim do seu meio familiar, onde já estabeleceram a sua segurança e afastando-se do seu adulto de referência, habitualmente a mãe.

Para a criança, naturalmente, não é fácil adaptar-se esta nova experiência de vida em sociedade, em que tem que partilhar e conviver com os outros, sejam eles outras crianças e/ou outros adultos. No entanto o educador que recebe a criança tem que saber dar orientações para que a criança o compreenda, ou seja, utilizar uma linguagem apropriada ao seu nível de desenvolvimento. Desta forma criança e educador podem caminhar de mão dada para chegarem mais longe no seu crescimento e aprendizagem pessoal.

“O castigo tem como objectivo ajudar a criança a desenvolver-se saudavelmente, isto é, numa direcção moral, a fazer-lhe entender e recordar as regras que, se forem aplicadas, lhe facilitarão a conquista do seu próprio domínio” (Dolto, 1999:39).

“Não se deve castigar com frequência e sim, unicamente, no caso de faltas graves. E, acima de tudo, deve-se ser justo. É a esta justiça que a criança é sensível, o que significa também que a criança deveria ser advertida do castigo que lhe cabia” (Dolto, 1999:41).

As crianças que são permanentemente desculpabilizadas pelas suas faltas, acabam por ter mais dificuldade em ter domínio sobre o seu comportamento, tornando-se, por vezes, desequilibradas e com repercussões para o futuro, revelando-se bastante ansiosos. É preciso confirmar se a criança tem conhecimento das regras e depois, caso seja necessário fazê-la recordar e tentar que seja ela a perceber a onde errou.

Se o educador está sempre a impor regras e a dar ordens, “sem explicar as causas, sem estimular a arte de pensar, produz robôs e não jovens que pensam” (Cury,

2005:36) e ainda acrescenta que o professor deve “educar a emoção”, que é, “estimular o aluno a pensar antes de reagir” (Cury, 2005:68).

É necessário mostrar às crianças que podem aprender com os seus próprios erros, que partindo deles conhecem-se melhor e ficam a saber de que forma podem alterar o seu comportamento numa próxima situação. O educador tem que questionar a criança sobre o seu comportamento, desta forma ela pode refletir e melhorar.

“O papel dos educadores é o de estimular todas as formas de expressão de que a criança é potencialmente capaz (...) Quanto maior for a capacidade de expressão (...) maior será a capacidade da inteligência e a riqueza do pensamento” (Santos, 1982:44).

Não há forma de contornar os fracassos, eles estão lá e sucedem-se por diversas vezes ao longo da vida de qualquer indivíduo, mas desde cedo as crianças podem ser preparadas para esse tipo de situações de maneira a saberem superar as suas frustrações, “a vida é uma longa estrada que tem curvas imprevisíveis e derrapagens inevitáveis” (Cury, 2005:39), no entanto crescemos com elas, é preciso é saber supera-las.

Nunca um educador deve corrigir a criança publicamente, ou seja em frente ao grupo, isso só traz humilhação, quando a situação assim o exige, no caso, por exemplo de uma criança que está a bater noutra, deve fazê-lo mas tendo sempre a cautela de não inferiorizar e deixar bem claro que o que está ali a ser corrigido é a atitude.

Uma maneira de fazer as crianças cumprir as regras estabelecidas, é colocá-las de uma forma positiva, ou seja, em lugar de estar sempre a dizer “não”, podemos colocar a frase de forma afirmativa e dando opções às crianças. Por exemplo, em vez de “não se corre na sala”, dizer, “na sala podemos andar calmamente”.

Para Sears e Sears (2003:53), “oitenta por cento da disciplina é encorajar o bom comportamento, quinze por cento (talvez menos) é o que fazer em relação ao mau comportamento. Encorajar o bom comportamento depende principalmente de construir a relação certa”

Segundo Santos (1983:8), “o educador intuitivo dá liberdade à criança para se mover e parar, para falar e silenciar. Cria para a criança as condições necessárias ao exercício das suas funções psicomotoras”.

As rotinas, não só em creche como se poderia pensar, estabelecidas em JI, ajudam as crianças a ter uma maior controlo sobre si mesmas, pois já sabem o que as espera e com que podem contar. O educador deve ir apoiando a criança se a for recordando, ao longo do dia, a rotina que se sucede. Para que, desta forma a criança

possa preparar-se para o passo seguinte, (o que mais tarde se sucede autonomamente) e não ser apanhada desprevenida, evitando conflitos ou comportamentos inadequados.

Naturalmente uma criança que está, por exemplo, a fazer uma construção, ficaria bastante aborrecida se lhe dissessem, sem aviso prévio, que tinha que arrumar imediatamente, sem lhe dar qualquer justificação.

Se o comportamento de uma criança começa a ser inaceitável, é necessário que o adulto a afaste, de forma calma, do restante grupo. Deve recordar a criança da forma como se espera que se comporte e dar-lhe uma opção de escolha, para que a criança consiga controlar novamente o seu comportamento.

“A repressão existe naturalmente pela necessidade que a criança, o homem e mesmo os animais têm de definir um espaço de segurança, para conhecer, e de um conhecimento que é segurança. A criança que, por hipótese, fosse criada num espaço sem limites, morreria não só como pessoa mas também como Ser físico” (Santos, 1983:114).

O que seria desejável, era que o educador tivesse a capacidade de antever as situações, o que acontece quando conhece bem cada uma das crianças do grupo, para que a criança não chegue a descontrolar-se. Segundo Brazelton (2000:113) “a melhor maneira de impedir estes exageros (...) consiste em estabelecer uma rotina (...) de experiências agradáveis antes que a crise possa tomar forma”.

Os educadores, segundo Santos (1983:118), devem ser consciencializados da “necessidade de serem espontâneos e autênticos no diálogo com os educandos, diálogo que nem sempre pode ser tolerante, justo, calmo e suave, mas que deve ser verdade”, ou seja quando o educador expressa os seus sentimentos verdadeiros, está a transmitir uma forma da criança poder confiar naquele adulto como uma fonte de segurança.

Neste sentido, como já foi referido, é igualmente necessário manter a verdade nos limites estabelecido, isto é, o que se diz e faz hoje, também tem que ser amanhã, de outra maneira a criança não reconhece a verdade na regra. O ditado da exceção à regra é muitas vezes um pisar do risco que leva a que as crianças se desorganizem, principalmente se for numa situação em que com um adulto a regra é uma mas com outro já não existe essa mesma regra.

É igualmente importante salientar que

“um menino que furta e agride, que é instável e desobediente, é em geral uma criança carenciada de afecto, não amada pelos seus, deprimida e aflita, que só no *agir* encontra saída para a sua ansiedade. Ela pode descobrir apenas a

provocação, para ser punida, como solução para se preencher do vazio do abandono afectivo” (Santos, 1983:117).

É necessário refletir sobre o que está a condicionar, estimular, manter ou a reforçar a conduta problemática de uma criança, para que depois seja possível elaborar um programa que apoie a criança (Reyes, 2010)

3.2 – Em parceria com os pais

Os pais atentos e que se interessam pelo desenvolvimento do filho, naturalmente estabelecem uma relação com a escola que os filhos frequentam, com o intuito de apoiarem e inteirarem-se das necessidades e conquistas feitas pela criança. Demonstram saber dar resposta adequadas e sobretudo são pais que se sabem colocar-se no papel do filho e por isso tendem em compreendê-los e não a julgá-los.

Em parceria com os pais, a escola/educador pode e deve apoiar cada criança nas suas dificuldades e frustrações para tornar a aprendizagem em experiências agradáveis para todos os envolvidos. Porque quando um está bem os outros também estão, sejam eles criança, pais ou profissionais de educação.

É fundamental uma comunicação em que se possa dizer que todas as partes (criança, pais e educadores) são verdadeiramente escutadas, que são transmitidas, observações ou pequenos recados que ajudem ambos a compreender melhor em que situação a criança se encontra. Por exemplo, um pai que não se lembra de transmitir que a criança passou mal a noite, possivelmente o Educador terá dificuldade em entender porque a criança está a reagir de forma tão inapropriada com os amigos.

Quando os pais não manifestam interesse, as crianças são as primeiras a aperceberem-se desse facto e por isso a ressentirem-se, não se sentindo, muitas vezes, motivadas para as suas tarefas escolares, nem mesmo para terem um comportamento que deixe os pais orgulhosos, passando, na maioria das situações, a serem crianças com bastantes chamadas de atenção, e a melhor forma das crianças de 3 e 4 anos, o fazerem é com birras e dizendo «não» a tudo o que lhe é dito para fazer.

Segundo Portugal (1998:126), “os pais têm de enfrentar a tarefa de controlar e disciplinar o comportamento da criança. Se alguns pais são extremamente claros e consistentes nas suas regras e limites, outros falam e ameaçam demais, sendo imprecisos acerca do que pretendem ou toleram.”

Os pais que esperam que os filhos sejam capazes e incentivam-nos a melhorar, puxando por eles de forma adequada para a sua idade, isso leva a criança a querer

acompanhar as expectativas que esperam dele. O fundamental é ser verdadeiro, ou seja, não podemos dizer à criança que o seu desenho está muito bonito, se mal olhamos para ele, ou se até sabemos que a criança poderia ter feito muito melhor.

O educador atento deve dar tempo aos pais para que estes contem a evolução e as conquistas do filho assim como o contrário é igualmente importante, pois a criança ao observar e escutar estas pequenas conversas sobre si, interioriza a importância que tem, as suas atitudes e os seus feitos, para ambas as partes, desta forma é também mais capaz de compreender que pais e educador apenas estão ali para contribuírem para o seu desenvolvimento a todos os níveis.

Por vezes os pais mostram-se angustiados perante o choro dos filhos, quando os vão deixar à escola, no entanto se confiam no estabelecimento e em particular no pessoal educativo, devem demonstrá-lo e serem capazes de sair demonstrando à criança essa mesma segurança, de outra forma esta sentirá receio perante a situação.

Em situações em que a criança apresenta alguma queixa sobre a atitude da educadora e da auxiliar, ou mesmo dos pais, é necessário agir com alguma cautela, pois, acontece que, por vezes a criança apenas quer observar a reação do adulto perante aquilo que disse para aperceber-se do efeito que tem, a criança responde de acordo com aquilo que acha que querem ouvir dela (Brazelton, 2005). O que provoca, quando não existe uma boa comunicação entre escola e família, é de imediato um confronto sem que seja possível esclarecer o que se passou ou em que contexto a situação se deu.

“É o ambiente circundante que torna possível o crescimento de cada criança; sem uma confiabilidade ambiental mínima, o crescimento pessoal da criança não pode desenrolar, ou desenrola-se com distorções (...) Requer-se de nós que nos adaptemos de modo específico às necessidades de cada uma” (Winnicott, 1997:45).

De seguida e para melhor entender este estudo, passarei a fazer referência à metodologia utilizada e à forma como esta é processada. Irei também contextualizar os participantes e o espaço em que a investigação foi realizada.

Capítulo II - METODOLOGIA DE PESQUISA

Metodologia é segundo o dicionário da Porto Editora (2007:521), um “conjunto de regras ou processos usados no ensino de uma ciência ou arte”.

O presente estudo é uma abordagem etnográfica, ou seja é um estudo descritivo dos aspetos sociais e culturais de um pequeno grupo de crianças, no qual será feita uma observação direta. Segundo os autores Quivy, R. & Camppenhoudt, L. (1998) “a observação directa é aquela em que o próprio investigador procede directamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados. Apela directamente ao seu sentido de observação” (pp.164).

Acontece que, segundo Afonso (2005:49):

“qualquer investigador actualiza na sua prática social pressupostos básicos, valores, crenças, preconceitos, atitudes, representações, os quais são necessariamente constitutivos do seu modo particular de captar o real, moldando a sua abordagem pessoal ao questionamento da realidade empírica”.

É um método, “modo de agir, estratégia” (Dicionário de Língua Portuguesa, 2007:521), baseado naquilo que se observa visualmente e que possibilita a captação dos comportamentos no próprio momento em que se dão, sem que seja feita qualquer pesquisa ou se tenha dados prévios de qualquer outra natureza (Quivy, R. & Camppenhoudt, L.,1998).

Como se sabe que a observação é a melhor técnica de recolha de dados dos indivíduo em atividade, em primeira mão, pois permite comparar aquilo que diz, ou que não diz, com aquilo que faz e Afonso (2005:91) diz-nos ainda que “é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a observação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e questionários”.

E neste tipo de estudos, Afonso (2005:43) acrescenta que, “procede-se a uma narrativa ou descrição de factos, situações, processos ou fenómenos que ocorrem perante o investigador” e por isso podem ser chamados de estudos naturalistas.

1 - Investigação qualitativa

Segundo Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa é feita através de dados em ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses

mesmos dados. Os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo.

Ao optar por uma investigação do tipo qualitativo, o investigador está mais interessado em todo o processo para chegar algum tipo de conclusão sobre as suas observações, do que propriamente nos resultados que obtém.

Para Flick (2005:277), “a questão da qualidade na investigação qualitativa situa-se ao nível do planeamento da investigação – desde a indicação de planos e métodos de pesquisa à gestão da qualidade – da avaliação dos processos, da formação do investigador e da relação entre atitude e tecnologia”

Poder-se-á dizer que os resultados deste tipo de investigação são dados que consideramos que têm uma forma descritiva e uma linguagem de mais fácil interpretação, pois são obtidos de situações vivenciadas.

“Esta abordagem aprofundada implica uma intenção de interpretação explícita dos significados da acção dos actores sociais, nos contextos específicos abrangidos pelo estudo” (Afonso, 2005:64-65).

Ou seja, não faria qualquer sentido fazer uma observação se depois não refletíssemos sobre o observado, para dar significado às ações e explicitar o sucedido.

Poderemos afirmar que este estudo é feito para que o investigador interaja com os participantes, pois de outra forma não seria garantida a qualidade da observação, visto que o investigador tem um papel ativo no contexto diário de sala, com os participantes e no caso de evitar a interação, essa atitude seria considerada estranha e por isso alteraria a forma de comportamento desejável, que é aquele em que os sujeitos agem naturalmente. (Afonso, 2005)

Acontece que este tipo de estudo pode trazer algumas limitações, como refere Quivy e Campenhoudt (1998:204-205): “os numerosos problemas de credibilidade e de adequação dos dados às exigências da investigação”, tal como a impossibilidade de divulgar certas informações por carácter confidencial, ou apenas por algum dos sujeitos não querer participar.

2 - Notas de campo

Através das notas de campo irei analisar pormenorizadamente os dados e interpreta-los de forma a poder encontrar padrões de comportamento e resposta às situações, como forma de explicar a temática do estudo e as suas questões.

É necessário proceder a três fases distintas durante a fase em que se analisa os dados recolhidos, sendo eles a descrição, análise e interpretação. A descrição

corresponde aos textos que o investigador recolheu através da observação direta. A análise é aquela em que se procura identificar elementos chave como forma de organizar os dados. Por fim, a interpretação, demonstra os significados obtidos e as conclusões que podem daí surgir.

Segundo esta teoria, poderemos afirmar que este relatório está de acordo com estes 3 passos, no sentido que: 1- é descritivo quando é feita a observação do comportamento e reação das crianças durante a elaboração das notas de campo; 2- a análise quando se realiza o estudo detalhado das situações descritas e se fazem os respetivos comentários; 3- a interpretação é algo que obtemos a partir dos resultados, atribuindo sentido às situações observadas.

3 - Análise de dados

Para que fosse possível ter uma visão que fosse suficientemente abrangente da problemática, foi necessário proceder à análise de dados de forma detalhada e pormenorizada, no entanto indutiva, recorrendo à leitura sistemática dos documentos e dados sobre as crianças. “O tratamento da informação qualitativa é um processo (...) ambíguo, moroso, reflexivo, que se concretiza numa lógica de crescimento e aperfeiçoamento” (Afonso, 2005:118).

As notas de campo encontrar-se-ão no final deste trabalho numa divisão intitulada de Anexos.

Para melhor conhecer as crianças recorri a uma grelha de caracterização, obtida através dos processos do estabelecimento de ensino e do Projeto Pedagógico da Sala Arco-Íris realizado pela Educadora Patrícia da Cunha Santos e eu própria, em que o objetivo é o de conhecer melhor cada uma das crianças, quanto às suas estruturas familiares, hábitos e características pessoais.

Segundo Dolto (1999:8), “observamos o papel particular que desempenha inconscientemente, em consequência do seu lugar na família, da sua idade e do seu sexo, cada indivíduo dessa família, sobre os outros, e o papel dos outros a seu respeito.”

Será realizado um resumo das notas de campo em que poderão ser observados os comportamentos, atitudes e reações das crianças, assim como algumas situações que desencadeiam os acontecimentos, “este novo texto constitui, portanto, uma *leitura*, uma construção interpretativa singular, resultante do contacto entre aquele contexto empírico particular e o olhar, também específico, daquele investigador concreto” (Afonso, 2005:118).

A análise de dados é elaborada de forma a dar resposta à problemática e às questões levantadas no início deste estudo, de outra forma não teriam qualquer sentido, por isso algumas das notas de campo não foram tidas em conta, nem mesmo analisadas aprofundadamente, por não corresponderem aos objetivos deste estudo em particular.

Nesta situação, procurei dar significado e tentar perceber as razões que levam os participantes a tomar certas atitudes e a ter certas reações perante determinadas situações vivenciadas, ou seja é uma análise pouco objetiva e com uma forte vertente de subjetividade, em que o investigador faz a análise de uma forma bastante indutiva.

A estratégia utilizada durante a recolha de notas de campo, foi unicamente a presença em todas as rotinas do grupo em contexto de JI, dando especial ênfase ao acolhimento, visto ser a melhor forma de constatar as atitudes e reações das crianças com os familiares e aquilo que estes nos transmitem sobre os próprios filhos.

As notas de campo foram recolhidas ao longo do ano letivo de 2012/2013, não só no decorrer da Prática de Ensino Supervisionado, no entanto com especial incidência nos meses de janeiro a maio, isto por considerar que o início do ano letivo (setembro a dezembro) é uma altura em que as crianças ainda se encontram em fase de adaptação, algumas ainda não tinham os três anos completos e também era necessário de tempo para conhecer melhor as crianças com que iria realizar este estudo, para que este pudesse ser mais coerente e estruturado.

Esta investigação constitui uma investigação qualitativa e interpretativa, como referido anteriormente, na medida que decorreu em ambiente de sala de jardim-de-infância, com um número reduzido de participantes (1 sala de 3/4 anos com apenas 17 crianças) onde, diariamente, surgiram novas situações importantes para a investigação. Eu fui a principal agente de recolha de dados através de observação direta e interação com as crianças, por vezes sem qualquer intervenção.

Foi necessário ser capaz de intervir nas situações e por isso ser participante, no entanto com a capacidade de me afastar de forma a refletir objetivamente, sem fazer juízos de valor ou demonstrar qual a relação que tenho estabelecida com os participantes.

Tuchman (2000:523) refere que “na investigação qualitativa, a observação visa examinar o ambiente através de um esquema geral para nos orientar e que o produto dessa observação é registado em notas de campo.

As notas de campo, essencialmente descritivas foram, de forma gradual, evoluindo e pretenderam desde que foi iniciada a observação, identificar os

comportamentos e as atitudes, assim como os limites que os participantes demonstravam, durante a sua interação com os outros em ambiente escolar.

Foi feita a descrição, a análise interpretação dos dados como forma de compreender o tipo de comportamento das crianças, registando especialmente as ações espontâneas das crianças e tentando não interferir em demasia para alterar o menos possível o desenrolar das situações.

4 - Contexto

4.1 - Estabelecimento de ensino

Esta investigação decorreu no Centro de Acolhimento Infantil (CAI) Vítor Manuel, na valência de jardim-de-infância (JI),

A escola de JI, onde decorre este estudo é um estabelecimento que pertence à Santa Casa de Misericórdia de Lisboa (SCML), situada na freguesia de Alcântara, destinada às valências de Creche e JI.

Esta escola está instalada num edifício de 2 pisos, com 7 salas em que apenas 2 são de jardim-de-infância.

As opções educativas deste estabelecimento, visam em grande parte o trabalho com as famílias. “A família é o ecossistema mais importante, em que a criança aprende e adquire identidade” (Gomes-Pedro, 2005:35-36).

Estando ciente do que nos diz Gomes-Pedro, é missão do C.A.I. Vítor Manuel proporcionar as condições essenciais ao bem-estar e ao desenvolvimento integral e equilibrado de cada criança promovendo o crescimento de competências sócio afetivas, cognitivas e psicomotoras, tendo a família como elemento fundamental no processo educativo.

Este Estabelecimento de Infância privilegia, igualmente, o aprender a ser, o aprender a fazer e o aprender a viver juntos como elementos essenciais na formação da criança e promotores de um sentimento de integração na Sociedade.

A Escola deve ser vista como um prolongamento da família. A criança deve sentir-se tão bem na escola, como em casa e é com um trabalho de parceria entre família e escola que as crianças adquirem as suas aprendizagens e crescem com modelos de referência que lhes transmitem segurança¹. “A auto-estima da criança poderá ser melhorada se a família tiver capacidade para ter um papel activo e compreensivo no seu desenvolvimento” (Brazelton, 2005:53).

¹ Projeto Educativo CAI Vítor Manuel

Para Silva (2010:41), “...É assumido que uma boa integração da criança no Estabelecimento de Infância e o crescimento desta enquanto pessoa são influenciados pela relação próxima e de envolvimento da Família na sua educação e formação”.

O CAI Vítor Manuel pretende que os pais compreendam a importância de fazerem parte da educação dos seus filhos participando ativamente nas atividades proposta pelo Estabelecimento, levando a um crescente interesse pelo percurso educativo das suas crianças, segundo Brazelton (2005) é necessário atrair os pais como forma de fortalecer a família, para que tenham uma imagem agradável de si própria que irá possibilitar uma melhor educação.

O Projeto Educativo foi desenvolvido tendo em conta as competências da família, promovendo o trabalho cooperativo entre esta e a equipa educativa, valorizando e integrando diferentes culturas e saberes. Neste sentido têm vindo a ser desenvolvidas diversas atividades: Grupo de Pais – que assumem a tarefa de representar os pais em geral e contribuem na organização de atividades e festas; Oficina de Troca de Saberes – é uma forma de convívio e partilha, proporcionando um tempo e espaço para que as famílias possam trocar ideias e competências dos seus saberes, onde as sessões podem ser desenvolvidas por pais ou pessoal do CAI; Festas – em que os pais colaboram na preparação e confeção de fatos e/ou materiais para os seus filhos ou para a escola; Passeios – pede-se a colaboração dos pais como forma de apoiar as saídas do Estabelecimento, mas também para que alarguem o seu conhecimento sobre as atividades que também ele podem proporcionar aos seus filhos nos tempos livres permitindo um enriquecimento cultural e afetivo.

“...O facto da parceria entre Escola, a Família e a Comunidade Local permite valorizar e dar continuidade às suas referências culturais, facilita que a criança descubra a sua própria identidade e esteja mais disponível para a aceitação da diferença” (Silva, 2010:44).

O projeto pedagógico da sala Arco-Íris foi desenvolvido atendendo à faixa etária do grupo de crianças e às suas características específicas. Os objetivos e as atividades propostas contemplaram o tempo de concentração, a necessidade de movimento e de experimentação, desenvolvendo “a curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber” (Silva, 2002:51), tendo sempre uma vertente lúdica, pois a brincar e a jogar as crianças iniciam relações com a realidade, permitindo assim uma integração no mundo que as rodeia e, conseqüentemente, nas relações sociais. De forma que se sintam confiantes e seguras para novas aprendizagens.

Para que um projeto tenha sucesso é necessário relacionar potencialidades e desafios, de outra forma o que se sucederia era que crianças com grandes potencialidades se aborreceriam por não ter desafios que as incentive, ou a situação inversa, de crianças ansiosas por serem obrigadas a aprender aquilo que não lhes interessa ou sem lhes dar tempo para experienciarem livremente. “A brincadeira continua a ser a maneira mais poderosa de a criança aprender. Ela pode experimentar muitas situações e acções diferentes para descobrir quais resultam melhor.” (Brazelton, T., 2005:208).

Visto, ter-se constatado que a comunicação é algo fundamental para uma educação de sucesso, em parceria com a comunidade educativa, o projeto educativo que decorre neste momento tem esta problemática como tema. Neste sentido, também o projeto pedagógico da sala está relacionado com a importância da comunicação nas suas diferentes perspetivas e potencialidades, em que a palavra leva ao diálogo, ao saber falar e escutar.

Procurando dar resposta ao interesse destas crianças por contos e pela curiosidade e motivação que têm em explorar tudo aquilo que as rodeia, surge o Projeto “História e estórias”. Isto porque, como sabemos, a História é a ciência que estuda a vida real humana através do tempo e descobrimos que a estória é um conto, algo escrito ou inventado por outra pessoa, então nada melhor do que fazer analogias entre o real e o imaginário, os castelos e as casas de agora, os transportes no tempo dos reis e os de hoje, as profissões, a música e a dança, etc., tendo uma linha que nos leva em diferentes situações e contextos, do passado para o presente e vice-versa, transmitindo conhecimento e adquirindo aprendizagens sempre com uma vertente lúdica.

Vamos, desta forma, “aprendendo a comunicar e a trocar ideias, a exprimirmo-nos, a fazer-nos compreender, a escutar e a respeitar o outro, a aprender com os outros, a conhecermo-nos (a nós e aos outros)... a nossa intencionalidade educativa decorre de um processo reflexivo de observação, planeamento, acção e avaliação de forma a adequar a nossa prática de educadores á necessidade das crianças”.²

4.2 - Caraterização dos participantes

Embora todas as crianças tenham sido observadas ao longo deste estudo, como já foi referido anteriormente, apenas foram referidos em notas de campo aqueles que considerámos mais interessantes e que iriam ao encontro da temática pretendida.

² Projeto Pedagógico Sala Arco-Íris, 2012/2013. Ed. Patrícia dos Santos

A observação é feita às crianças no seu ambiente escolar, ao longo das diversas rotinas e atividades, onde são acompanhadas por um ou mais adultos, o que por si só pode alterar ou moderar comportamentos que as crianças manifestem.

O observador, tendenciosamente, interpreta os dados consoante o seu ponto de vista, acabando por dar realce a uns aspetos e minimizando outros. O que é natural, pois a interioridade do educador é algo real e presente.

A grelha de observação, que encontra-se em anexo, dá-nos uma perspetiva geral do grupo. A partir dela podemos constatar, que a Sala Arco-Íris é composta por um grupo de 17 crianças, das quais 8 são do género feminino e 9 do género masculino.

As idades das crianças estão compreendidas entre os 3 anos e 5 meses e os 5 anos e 4 meses, sendo que a maioria tem os 4 anos feitos, 2 só os irão completar no fim de 2013 e que apenas 1 criança tem 5 anos (no mês de maio).

No grupo existe três crianças com dificuldades de aprendizagem – sendo que, atualmente, duas delas estão já a ser devidamente acompanhadas por técnicos especializados para o efeito, um dos casos o acompanhamento é feito no CAI, uma manhã por semana e no outro caso a criança é acompanhada pela “Liga”. Para além destas, algumas crianças apresentam uma certa imaturidade e têm dificuldade sobretudo a nível da concentração, o que leva, muitas vezes a que o restante grupo não consiga estar atento.

No entanto são crianças que, em geral gostam de estar em atividade e sobretudo de observar o produto final dos seus trabalhos, mostrando com orgulho a quem passa, aquilo que fazem.

Ao nível da Formação Pessoal e Social, pode-se dizer que este grupo apresenta uma boa autonomia. Sendo que uma criança ainda usa fralda todo o dia. Às refeições 2 crianças ainda necessitam do auxílio do adulto, principalmente durante a sopa. Mas no geral são bastante independentes face ao adulto.

A maioria do grupo revela já capacidades de decisão e espírito crítico, contudo, outros há que ainda tem alguma dificuldade neste sentido. Apesar de se darem bem entre eles, existem 4 crianças que ainda não sabem como entrar nas brincadeiras sem se imporem, acontece que acabam por agredir constantemente os outros que os acabam por pôr de parte.

Muitas das vezes organizam-se na brincadeira livre, observando-se as raparigas de um lado a brincar ao “faz de conta” e os rapazes nas trotinetas e triciclos. Contudo

com o passar do ano, cada vez mais fazem brincadeiras de grupo que envolve tanto raparigas como rapazes.

Nas suas brincadeiras e atividades já gostam, a grande maioria, de se juntar por pequenos grupos com quem têm mais afinidade, realizando dinâmicas de jogo muito interessantes tanto do ponto de vista pedagógico como criativo. No entanto só alguns elementos (cerca de 5 crianças) é que conseguem realizar atividades ditas cooperativas, que “permitem (...) adquirir e desenvolver, simultaneamente, competências cognitivas e sociais” (Lopes & Silva, 2008:6) e que são aquelas que “a participação de cada um seja necessária para realizar a tarefa pedida” (Abrami et al, 1996 citado por Lopes & Silva, 2008:6).

Todos têm uma relação de confiança e segurança com qualquer dos adultos da sala, recorrendo a qualquer um em caso de necessidade e “é através das relações com os outros que se vai construindo a identidade pessoal e se vai tomando posição perante o “mundo” social e físico” (Silva, 2002:21).

Em termos de Expressão e Comunicação, verifica-se que algumas crianças do grupo ainda têm dificuldade nas suas capacidades motoras, tanto a nível de motricidade fina como global.

A maioria das crianças gosta quando as atividades envolvem um grande e variado material e técnicas onde podem dar largas à imaginação e onde exploram com prazer e gosto que depois, muitas delas partilha com os adultos, chamando a atenção para aquilo que foi capaz de realizar.

A área do jogo simbólico é numa sala comum com a sala Vermelha e a sala Azul. Todo o grupo demonstra especial preferência por ir para este espaço, onde tem roupas para se fantasiarem, uma cozinha com os objetos a ela associados, o quarto das bonecas, a garagem e jogos de chão.

Ouvir música, cantar e dançar é algo que cativa este grupo e que os mobiliza para a expressão pelo movimento e para o sentido de ritmo.

As crianças estão familiarizadas com o código escrito e já se observam algumas tentativas de escrita. Duas das crianças com atraso de desenvolvimento identificam as letras do abecedário, o nome dos colegas de sala e os números, o que tem vindo a motivar os restantes colegas neste sentido, sendo que também outros já o vão fazendo.

Duas crianças estão a ser seguidas por terapeuta da fala, mas há mais 2 crianças com dificuldade na articulação das palavras e uma que comunica mais através de

gestos evitando expressar-se verbalmente. No entanto a grande parte do grupo entende e obedece a tarefas simples.

O Conhecimento do Mundo, é algo que estas crianças estão sedentas de ter, demonstrando um enorme interesse por tudo aquilo que as rodeia. São muito curiosas e adoram explorar aquilo que encontram ou lhes é dado a observar. Algumas crianças, na reunião de grupo, gostam especialmente de partilhar os conhecimentos que já têm neste domínio.

É um grupo que no geral têm uma curiosidade espontânea e gosta especialmente de explorar o meio envolvente e de perceber/ compreender tudo aquilo que o rodeia, neste sentido temos feito algumas saídas da instituição, em que vamos a pé ou de transportes públicos, o que tem corrido bastante bem e as crianças demonstram uma enorme satisfação com estes passeios, tendo feito registo oral (e escrito por nós) e pictográfico com o grande entusiasmo da maioria, e neste sentido podemos dizer que é notório “o prazer de aprender e de dominar determinadas competências exige também esforço, concentração e investimento pessoal” (Silva, 2002:18) que tem vindo a ser desenvolvido satisfatoriamente com o grupo.

Poder-se-ia dizer que este grupo podia dividir-se em dois: um grupo maioritariamente feminino muito interessado em quase todas as atividades, com uma boa capacidade de concentração e bastante autónomo. (Le.P., J.L., G.P., J.N., M.M.,S.S., L.P., C.F.). Por outro lado existe um grupo bastante agitado em que a sua capacidade de concentração por áreas é curta, dois (A.B. e F.V.) têm uma fraca assiduidade, outros três têm necessidade de acompanhamento especializado (R.F. e R.C.e J.R.) * e aqui podemos incluir duas crianças (Su.F. e K.R.) que, não sendo de forma alguma agitadas, isolam-se bastante, comunicando o menos possível com os adultos e com os seus pares (apesar de se verificar um evolução satisfatória neste sentido). As outras duas crianças (S.F. e D.C.) estão em permanente agitação, testando limites e muitas vezes não deixando os seus pares e/ou adultos falarem ou realizarem uma tarefa. São crianças que aparentam ainda estar a construir a sua identidade tendo uma grande necessidade de afirmação.

As áreas onde acabam por manifestar um maior interesse são a do jogo simbólico, por vezes as crianças que não vão para esta área (sala Azul) acabam por dinamizar brincadeiras neste sentido, na própria sala Arco-íris, utilizando as almofadas como casinha e camas e as peças dos jogos de madeira “viram” alimentos, segundo

Silva (2002:60) “é uma atividade espontânea (...) em interação com os outros e apoiada nos recursos existentes”.

As construções com legos e peças de madeira também são do interesse da maioria do grupo, mas muitas vezes, se o adulto não estiver próximo, os jogos de mesa ou de construção são apenas desarrumados pelas crianças, neste sentido “a intervenção do educador permite um alargamento do jogo” (Silva, 2002:60), no entanto, várias já manifestam interesse razoável em conseguir concretizar os jogos, contudo a expressão plástica, especialmente o desenho, é a área em que um maior número de crianças demonstra apetência. “A expressão plástica implica um controlo da motricidade fina que a relaciona com a expressão motora, mas recorre a materiais e instrumentos específicos e a códigos próprios que são mediadores desta forma de expressão” (Silva, 2002:61).

São poucas as crianças que fazem um jogo do princípio ao fim e apesar de pedirem para fazer jogos acabam por desistir rapidamente de o fazerem passando para outra área de interesse.

Ainda existe alguma dificuldade de concentração quando se está em grande grupo, muito devido às crianças que têm dificuldade em acalmar, destabilizando o grupo em geral, mas quando se conta uma história, seja ela de que forma for as crianças mostram maior interesse e capacidade de concentração, sabendo, a maioria, responder a perguntas ou recontar a história, Silva (2002:70) diz-nos que “as história (...) são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscitam o desejo de aprender a ler”.

Neste grupo de crianças verifica-se que mais de 1/3 dos progenitores está desempregado, sendo que em alguns casos são ambos os pais e ainda, que apenas 3 têm o curso superior. A grande maioria das famílias vive com baixos recursos económicos e um nível educacional baixo.

Considero que os pais poder-se-iam dividir em pais demasiado protetores e pais que educam através da permissividade, isto porque me fui apercebendo da dificuldade que apresentam em impor limites aos filhos, o que se reflete no quotidiano escolar e que como será possível observar neste estudo, muitas crianças conseguem o que querem fazendo uma birra ou uma chamada de atenção, e outras há que nem escutadas são.

Contudo é um grupo de pais, que na sua maioria, revela interesse e preocupação nas atividades realizadas pelos filhos, procurando estar presente na vida

escolar, havendo algumas exceções em que é necessário insistirmos várias vezes e explicar a importância da sua participação.

O facto de serem famílias, essencialmente, com um nível socioeconómico baixo, influencia o comportamento das crianças em questão, assim como seu agregado familiar, que poderá ser observado em anexo. Contudo através da análise que se segue verifiquei, que as crianças que apresentaram mais dificuldade de autocontrolo, não foram somente as com mais dificuldades económicas, mas sim as que eram filhas únicas.

Capítulo III - ANÁLISE INTERPRETATIVA DE DADOS

Para realizar a leitura dos dados, a partir das notas de campo, é necessário proceder a uma análise detalhada e pormenorizada, para que seja possível categorizar, ou como nos diz Bogdan e Biklen (1994:221), “encontrar regularidades e padrões” que as definam e permitam a sua divisão por categorias significativas e de acordo com a problemática em curso.

Será realizado um resumo das notas de campo em que poderão ser observados os comportamentos, atitudes e reações das crianças, assim como algumas situações que desencadeiam os acontecimentos.

Tendo como objetivo dar resposta à forma como as regras e os limites podem promover o autocontrolo das crianças de 3 e 4 anos e consequentemente às questões, colocadas no início deste relatório:

- 1- Que benefícios oferece o autocontrolo para o desenvolvimento da criança?
- 2- Até que ponto as regras e os limites são importantes no desenvolvimento integral da criança?
- 3- Qual o contributo do jardim-de-infância na autoregulação das crianças em parceria com as famílias?

Foi possível estabelecer as seguintes categorias que se seguem:

- 1ª Categoria - Regras e limites no desenvolvimento da criança
- 2ª Categoria – Comportamentos que revelam autocontrolo
- 3ª Categoria – Envolvência Escola – Família
- 4ª Categoria – Falta de autocontrolo

Como referido em cima, os dados foram recolhidos através de notas de campo que irão estar em anexo, juntamente com duas grelhas de caracterização dos participantes, com a descrição na íntegra e com os devidos comentários. Todas as notas de campo estão numeradas e datadas, por esse facto sempre que me referir a alguma, irei fazê-lo da seguinte forma: (n.c.nº, data).

- 1ª Categoria – Regras e limites no desenvolvimento da criança

A criança só tem a ganhar com o facto de crescer e desenvolver-se sobre uma base de disciplina estabelecida através de regras e limites, “a seguir ao amor, a disciplina é a segunda dádiva mais importante que os pais devem dar à criança” (Brazelton, 2005:290)

Para Maia (2012:75), é necessário “compreender que estabelecer limites, não pode ser um aspeto opcional para a educação de crianças e jovens, mas um elemento fundamental para que estes se desenvolvam maduros e equilibrados”.

Como tal a nota de campo número 3 é identificativa da importância destes limites,

“diz com os punhos fechados e batendo com o pé: - Quero fazer um desenho. (...) – Então a avó já vem. (...) – Não tu esperas! (...) – Então vá, a avó espera. (...) A C.F. faz uns rabiscos na folha e diz. – Já está! E vai ter com a avó com um sorriso na cara.

(n.c.nº3, 21 de janeiro de 2013)

A avó evitou um conflito mas, na verdade, não foi capaz de estabelecer limites à C.F. Evidenciou que permite que a criança, após demonstrar uma atitude incorreta, lhe seja feita a vontade e quando volta a ser contestada novamente a criança consegue o que deseja. Estas situações, que se repetem, não ajudam a criança a sentir segurança, que é essencial para o seu saudável crescimento e pergunto-me, como poderá esta criança organizar-se com esta leitura da realidade “tudo posso, tudo consigo” , quando na verdade o mundo que a espera não lhe dará tantas oportunidades para fazer só o que quer, pois se assim fosse não saberíamos, certamente, viver em sociedade.

Segundo Brazelton (2005), os pais, na maioria das vezes compreendem que é importante estabelecer limites, no entanto fazê-lo de maneira coerente e eficaz é uma árdua tarefa.

As crianças sem limites estabelecidos acabam por sofrer mais, o que parece contraditório, pois o que se supõe é que para a criança não ficar triste ou zangada devemos fazer o que ela quer, mas a verdade é que dessa forma não aprende a dominar as suas emoções e sentimentos tornando-se possivelmente numa criança demasiado exigente e difícil, o que faz com que os seus pares se afastem e os adultos a evitem. “A disciplina consistente (...) não representa uma ameaça à personalidade da criança. Pelo contrário, faz parte da sua tarefa de aprender acerca de si própria” (Brazelton, 2005:293).

E é neste sentido que a nota de campo número 7 refere que a S.F. neste momento apresenta dificuldade na relação com o seus pares, possivelmente também por ser mais velha (5 meses) que a C.F. Esta situação demonstrou o quanto foi importante não

permitir que a S.F. continuasse com o seu comportamento , nem quando estava a prejudicar a Su, nem quando começou a gritar.

“A S.F. foi chegando-se para junto da Su, começando a empurrá-la até esta ficar fora da almofada. (...) Começa a chorar e cada vez que a Educadora fala com o grupo ela grita, só baixando o volume quando a Educadora fala com ela.

A S.F. acalmou quando a Educadora disse-lhe que se sentasse ao seu colo e explicou-lhe que não devia tirar a almofada aos outros, pois cada um tem a sua.”

(n.c.nº7, 19 de fevereiro de 2013)

Foi necessário que a Educadora explicasse à S.F. o porquê da sua decisão, prestando-lhe atenção apenas a ela, para que desta forma fosse capaz de interiorizar o limite que lhe estava a ser imposto. “As crianças sentem que precisam de disciplina e tentam abusar, para obrigar os pais a impor os limites” (Brazelton, 2005:292)

O mesmo sucedeu com a M.M. na nota de campo número 11, em que a birra que estava a fazer não lhe permitia perceber ou aceitar a ajuda dos seus pares mais capazes, ajuda esta tão valorizada por Vygotsky no seu conceito de zona de desenvolvimento proximal.

No entanto, quando a afastei dos outros elementos do grupo e dediquei a minha atenção apenas à criança, esta conseguiu superar a sua dificuldade e colocou a camisola sozinha, devo acrescentar que nessa altura a M.M. devido à agitação, já estava a transpirar, no entanto não seria viável dizer naquela altura que afinal não era preciso pôr a camisola, pois era importante que a criança percebesse que de facto era capaz, tanto de se acalmar como de autonomamente se vestir.

“Enfiou a cabeça (na camisola) e como não conseguiu colocar o braço à primeira tentativa, começou a refilar alto e a esbracejar (...) Ficou furiosa, berrando mais alto e empurrando várias crianças que estavam próximas (...) – Vamos parar com a birra...Com calma vais ver que é muito mais fácil. Parou de chorar... e colocou a camisola sozinha. Rapidamente foi brincar como se nada tivesse acontecido.”

(n.c.nº11, 12 de março de 2013)

Para Maia (2012:27),

“se uma criança for sempre tratada com respeito, aprenderá a linguagem do respeito. Se for tratada com carinho, familiarizar-se-á com a linguagem do carinho. Se quando cometer uma asneira, perceber que os pais ficam tristes pelo seu comportamento, aprenderá mais facilmente que a consequência está em clara consonância com a natureza do seu comportamento.”

2ª Categoria – Comportamentos que revelam autocontrolo

A criança revela autocontrolo quando tem estabelecidas regras que interiorizou anteriormente e domina os seus próprios sentimentos.

A nota de campo número 1 revela o autocontrolo do R.C. perante a situação de ter que tirar o casaco quando entra na sala. O pai não só não consegue ter a firmeza que a criança necessita para que se convença a despir o casaco, como também não foi capaz de dar razões para que a criança o fizesse.

Segundo Brazelton (2005:298), “a disciplina deve incluir uma explicação dos motivos por que ela está a agir desse modo; tentem imaginar o que despoletou o seu comportamento agressivo, e dêem-lhe a oportunidade de se compreender a si própria.”

“O pai chama o R.C. e tenta tirar-lhe o casaco. A criança faz cara de zangada e vira o corpo num movimento contraditório. (...) Ao que o pai responde: - “Não queres tirar o casaco é? – Dirige-me o olhar e sai da sala.”

(n.c.nº1, 11 de dezembro de 2012)

Nesta idade é natural que as crianças coloquem várias vezes o adulto à prova, é a forma que têm para encontrar os alicerces que necessitam para crescerem com confiança e segurança, para se sentirem realmente amadas. Quando um pai não demonstra que se importa com o que a criança faz ela pode associar essa atitude a falta de amor, é quase como se “não quer saber o que faço é porque eu não interessou”, o que como é de calcular cria uma grande insegurança na criança.

Acontece que mal o pai sai, chamo a criança e ela prontifica-se a tirar o casaco sem qualquer manifestação contrária, o que deu a sensação que estava a controlar toda a situação em si.

“Chamo a criança e explico-lhe que na sala não precisamos de casaco (...) Sem qualquer manifestação contrária, o R.C. estica-me o braço para que eu lhe puxe a manga.”

(n.c.nº1, 11 de dezembro de 2012)

Na situação referida na nota de campo número 6, a M.M. revela autocontrolo, isto porque ao aperceber-se que não fazia sentido o seu comportamento rapidamente retomou a brincadeira, sem qualquer manifestação de sentimentos contraditórios. No entanto foi curioso que só se sentiu mais confiante quando lhe foi recordado que era uma brincadeira.

“Eu não sou má – Responde com ar furioso e esconde-se num canto do pátio a chorar... Escondo-me também ...

A M.M. começa a sorrir (...) – Claro que não és má, estávamos a brincar, lembras-te?

Começou a fugir e a dizer – Não me apanhas.”

(n.c.nº6, 8 de fevereiro de 2013)

O mesmo sucede com o F.V. na nota de campo número 9, em que em frente ao pai a criança tem um comportamento, aparentemente para agradar ao progenitor e não por ser realmente sentido, isto porque mal o pai sai rapidamente a criança se restabelece e para de chorar, deixando o colo do adulto e pedindo para se ir sentar, ou seja confirma-se que tem autocontrolo sobre o seu comportamento.

“A criança continua a chorar, no entanto mal o pai, que a pedido da Educadora sai, fecha a porta, o F.V. pára de chorar e pede para se sentar na cadeira”

(n.c.nº9, 22 de fevereiro de 2013)

Brazelton (2005) refere que, na maioria das situações, a criança continua a birra ou o comportamento agressivo na presença dos pais mas, quando estes se afastam, na maioria das situações a criança acalma e demonstra que está a querer tomar decisões por si própria.

Esta família revela uma desconfiança em relação aos hábitos e costumes instituídos no jardim-de-infância e, apesar de terem colocado a criança neste estabelecimento por vontade própria e não por terem sido referenciados, como é o caso de outros, transmitem esse sentimento para a criança em diversas situações, como esta aqui referida. Apesar deste facto a criança, que no início se mostrava bastante insegura tendo passado o 1º mês de adaptação quase sempre a chorar, tem-se revelado cada vez mais confiante e com autocontrolo sobre as situações com que se vai deparando.

3ª Categoria – Envolvência Escola - Família

Não temos dúvidas, sobre o quanto é importante que a escola e a família trabalhem em parceria, pensando sempre no melhor para as crianças. ”Os pais (...) conhecem muito melhor a sua criança do que qualquer outra pessoa. Assim, são também as pessoas indicadas para promover a melhor relação possível entre (...) a casa familiar, e a transição para as primeiras experiências na escola” (Maia, 2012:68).

Este mesmo autor refere:

“praticamente todos os agentes educativos (...) consideram a autonomia um objetivo essencial a ser atingido pela a educação, seja a partir de casa ou da escola. O problema é que essa ideia tem criados grandes alvoroços, uma vez que nem sempre pais e professores concordam sobre a autonomia que se deve promover e permitir à criança (...) (por vezes, as discórdias centram-se no que se pode exigir, proibir ou permitir a filhos e alunos) ” (Maia, 2012:69).

E é neste sentido que, numa tentativa de apoiar os pais e de melhor conhecer as crianças vamos dando algumas “dicas” diariamente na hora de acolhimento e/ou saída das crianças, que naturalmente são reforçadas tanto em reuniões de pais, como em reuniões individuais no plano de desenvolvimento individual elaborado pela Educadora da sala e os próprios pais.

“O interesse dos pais pelos progressos escolares dos filhos é, como todos sabem, fundamental para que a criança se sinta estimulada” (Santos, 1982:31). Segundo este mesmo autor, talvez fosse uma mais valia começar por ajudar os pais nos problemas que têm com os filhos e que muitas vezes, estão equivocados quanto às capacidades dos filhos, quando na realidade o que se passa é que são crianças lamentavelmente incompreendidas (Santos, 1982).

Na nota de campo número 2, ao verificar que, apesar da criança que tinha estado com dores de barriga no dia anterior, tinha comido um pão com chocolate (“bolycao”) ao pequeno-almoço, tentei explicar ao pai que isso seria prejudicial para o filho, ao que me responde “eles pedem sempre”, o que me levou a dizer suavemente ao pai que quem estabelece as regras deve ser o pai, pois de outra forma a criança nunca saberá o que é bom ou mau. É reconfortante percebermos que algumas vezes as nossas ajudas encontram eco nos pais, como aconteceu com este pai que me ouviu e acabou por concordar.

“Acontece que nem sempre podemos fazer o que as crianças pedem, principalmente se é prejudicial – digo.

O pai sorriu e disse – Tem razão.”

(n.c.nº2, janeiro de 2013)

O mesmo sucede na nota número 13, com este pai e esta criança, em que o pai novamente concorda que o melhor será o filho experimentar os alimentos para que saiba dizer se gosta ou não.

Mais uma vez verifica-se a importância de haver diálogo entre estes pilares da educação, a família e a escola para que a criança perceba que ambos queremos apoiá-la no seu desenvolvimento. E em situações como esta é de facto importante esclarecer o caso, o quanto antes, para que não haja mal entendidos e para que a criança observe que as regras se mantêm, independentemente das “ameaças”.

“É importante que as crianças percebam que estamos a trabalhar com o mesmo objetivo e para o bem delas. Sabe?! Ontem o S.S. disse-me que o senhor iria falar comigo porque eu lhe pedi para experimentar o batido de fruta (...) no entanto não o obriguei a beber mais quando disse que não gostava. Não concorda comigo?

- (...) Eu só disse que ia falar consigo para o calar, porque ele estava a insistir. Nesse momento o S.S. começa a chorar agarrado ao pai e este confirma-lhe o que me disse.”

(n.c.nº13, 10 de abril de 2013)

“Em nada ajuda a crítica simples (...). A forma como as crianças, por vezes, são forçadas a comportamentos que não teriam obrigatoriamente de ser dessa maneira é quase desumana e de nada adianta (apenas agrava a situação” (Maia, 2012:21).

Já na situação com a mãe do A.B., não se passou o mesmo. Apesar de ter permitido que a criança fizesse o que eu lhe estava a pedir no fim acabou por demonstrar que não achou bem deixar que a criança puxasse as calças sozinho, pois não iria ficar arranjado como ela gostaria. No entanto, mais uma vez se verifica que a escola e a família devem colaborar na educação das crianças pois dessa forma ambos contribuem para o desenvolvimento e autonomia da criança.

“A mãe ao assistir a esta situação dirige-se a ele rapidamente para o ajudar. Peço-lhe que espere um pouco, dizendo-lhe que tenho a certeza que o A.B. vai mostrar à mãe que consegue. (...) O A.B. faz o que lhe digo e consegue o efeito desejado, fazendo um grande sorriso (...) – Boa! Sempre mostraste que consegues.

A mãe nesse preciso momento baixa-se e diz: - Não vais assim. Colocando as camisolas para dentro das calças. (...) – Achas que isto tem algum jeito?

O A.B. não responde e olha para o chão”

(n.c.nº4, 17 de janeiro de 2013)

Segundo refere Maia (2012:71) “nessa idade a criança não tem meios para controlar os seus impulsos (...), ainda não atingiu a autonomia para tanto, ou seja, precisa que os adultos regulem o seu comportamento. Mas isso é bem diferente de impedir que a criança aprenda a fazer o que já tem condições de fazer”.

Na nota de campo número 12, a mãe da S.F. não teve intervenção direta, no entanto foi recorrendo ao sentimento que a criança tem pela mãe que tentei que continuasse a sua tarefa:

“- Está bem. Mas eu não me apetece mais – diz.

- Só mais um bocadinho, para depois mostrares à mãe que também ajudaste a fazer.

Faz mais uma pincelada sem olhar e repete: - Já está.”

(n.c.nº12, 18 de março de 2013)

4ª Categoria – Falta de autocontrolo

Quando a criança apresenta ausência de controlo manifesta-o com chamadas de atenção permanentes, com birras a toda a hora, com desmotivação para qualquer tarefa e uma baixa autoestima.

Para Bazelton (2005) é fundamental dar exemplos de comportamentos às crianças, para que tenham modelos que as apoiem no seu autocontrolo ou para que aprendam formas de dominar uma situação. A maneira como o adulto ajuda a apaziguar uma situação de conflito ensina mais a uma criança do que fazer um grande discurso. O educador é uma referência para a criança e vale muito mais o que este faz do que aquilo que diz, pois em muitas situações as palavras não são suficientemente significadas e

pouco fica na criança. “Uma atitude directa, firme, mas carinhosa pode ser a melhor maneira de lhe dar um exemplo” (ibidem:300).

Segundo Santos (1982:16),

“a criança precisa de ser frustrada para sentir que não pode possuir tudo e para poder pensar em vez de fazer; de ser contrariada para sentir que há outros interesses além do seu; de sentir agressividade e de também a manifestar (...) Precisa de desobedecer para aprender o que é desobediência; precisa de fazer experiências dolorosas para aprender a conhecer e a compreender a dor; numa palavra, a criança precisa de ser educada com verdade.”

Na situação referida na nota número 8, presencia-se a uma falta de autocontrolo a partir do momento em que a criança tenta calçar os 2 sapatos ao mesmo tempo e quando confrontada com isso, perde o controlo e atira um dos sapatos pelo ar

“- Não consigo pôr isto! – diz furiosa.

- Que tal, em vez de agarrares nos dois sapatos, tentares com um de cada vez?

A M.M. pega num dos sapatos e atira-o pelo ar, desatando a chorar.”

(n.c.nº8, 20 de fevereiro de 2013)

Para Brazelton (2005:297), “o prazer de um acto tão agressivo junta-se à ansiedade que se verifica quando compreendem o que fizeram.”

Claramente, no caso do J.R., na nota de campo número 5, o facto de habitualmente conseguir a trotinete sempre que faz uma birra, leva-o a continuar a agir assim para que lhe deem o que quer, acontece que o D.C. não ficou nem um pouco sensibilizado com os berros do J.R., ou melhor, até lhe dava alguma satisfação ver o colega a atirar-se para o chão de cada vez que ele passava.

“O J.R. Ao sair para o recreio dirige-se ao D.C, que está a andar de trotinete e tenta que este a dê (...). O D.C. oferece resistência, fazendo com que o J.R. atire-se para o chão, tapando a cara e gritando bem alto. (...)

(...) Mas sempre que o D.C. passava por perto, o que fazia-o propositadamente, ele atirava-se para o chão aos gritos.”

(n.c.nº5, 6 de fevereiro de 2013)

O J.R. mostrou claramente a sua falta de autocontrolo sobre o seu comportamento perante outra criança que tinha o objeto do seu desejo e mesmo já manifestando algum interesse sobre outra atividade, não conseguia autocontrolar-se de cada vez que via a outra criança a passar com a trotinete, voltando a chorar sucessivamente.

No entanto, na nota número 10 quem revela falta de autocontrolo é o próprio D.C. que não consegue dominar o seu comportamento agressivo:

“O D.C. deu-lhe um estalo na cara e ela começa a chorar. (...)

- Desculpa, não torno a fazer. E foi brincar.

Quase de imediato bate na S.F. que estava a brincar com os blocos, tirando-lhe uma peça, e esta começa a choramingar. Olho para ele e mesmo sem o chamar, vem ter comigo e diz – Foi porque não tinha percebido.”

(n.c.nº10, 6 de março de 2013)

“Uma criança cresce e desenvolve-se não só adaptando-se, como acontece com os outros seres, mas também integrando-se às ideias e aos sentimentos que espiritualmente a envolvem e a ultrapassam.

Aprender, é investigar e conhecer através da própria experiência adquirida.

Aprender, é sentir, participar e aceitar a lei natural e a lei do grupo humano”

(Santos, 1982:42).

Esta análise das notas de campo, fazendo um cruzamento entre o referencial teórico da problemática e as observações feitas em campo permitiram, através da categorização elaborada, responder às questões iniciais, sendo que estas irão constar nas considerações finais, assim como possíveis constrangimentos e propostas de trabalhos futuros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise de dados, é possível retirar as considerações finais, no entanto, surgem diversas situações que me levam a questionar novas problemáticas, que devido ao formato deste relatório não seria possível desenvolvê-las nem mesmo analisá-las, no entanto parece-me que são possíveis pontos de partida para novos estudos a aprofundar.

O autocontrole é uma problemática que se vê cada vez mais referenciada por diversos autores. Devido à falta de tempo dos pais e à agitação quotidiana de toda uma sociedade que se diz evoluída e que tenta minimizar as lacunas familiares com uma permissividade e uma sobre proteção excessiva, encontramos com mais frequência crianças que se tornam verdadeiros “enfant terrible”, que necessitam de uma educação que as apoie no seu autocontrole, para que possam conviver de forma salutar com os seus pares e para que sejam capazes de superar as frustrações com que se irão deparar ao longo de toda a vida.

A prática realizada em PES, como auxiliar de ação educativa, as observações descritas nas notas de campo, que evidenciam algumas das situações vividas no dia a dia, assim como o referencial teórico e a análise dos dados, permitiram-me encontrar resposta à problemática deste relatório, sendo essa a finalidade deste estudo, assim como às questões que partiram dessa mesma problemática, sendo que serão novamente colocadas e respondidas nestas mesmas considerações.

Através do referencial teórico procurei definir conceitos que me apoiassem neste estudo, pois já há muitos anos que a pedagogia e a psicologia se preocupam em dar resposta e encontrar explicações para os diferentes comportamentos do ser humano. A partir do estudo de autores de referência, nestas áreas do conhecimento, fiz uma tentativa de enquadramento fundamentado para conseguir melhor compreender a problemática em estudo.

É a partir da forma como o ser humano desenvolve a capacidade para captar, interpretar e depois agir sobre o meio envolvente, sobre a realidade exterior ao seu próprio ser que consegue estabelecer o autocontrole, para isso ser possível, é necessário que haja uma organização e uma estabilidade que possibilite atribuir-lhe sentido.

Este sentido inicialmente tem que ser dado pelos educadores (sejam pais, técnicos, auxiliares ou qualquer outro adulto com que a criança mantenha uma relação de confiança), o mais natural é que sejam os pais, como as pessoas mais significativas e

primeiras no caminho de vida do ser humano, a dar este sentido, sendo posteriormente apoiados por terceiros (família alargada, educadores...).

Para proceder ao estudo desta problemática foi necessário contextualizar partindo da observação, o que me permitiu descrever os participantes, e os seus comportamentos, que não são mais do que a forma que têm de exteriorizar as suas aprendizagens, assim como os limites e regras adquiridos anteriormente.

As crianças de 3 e 4 anos têm uma curiosidade imensa de compreender a realidade que as rodeia revelando significativa capacidade de interiorização mental. De acordo com Piaget revelam um raciocínio pré lógico (estádio da inteligência pré-operatória) apresentando uma capacidade de simbolização cada vez maior. Daí ser realmente importante que se perceba que é fundamental explicar o porquê das coisas, inclusive das decisões tomadas pelos adultos, para que a criança lhes atribua um sentido.

Partindo desse sentido a criança retira os benefícios que o autocontrolo oferece para o seu próprio desenvolvimento. Acredito que uma criança que saiba dominar os seus atos perante os estímulos com que se depara ao longo do dia, todos os dias, tende a ser uma criança mais feliz mais segura de si e mais capaz de ser bem sucedida e por isso mesmo desenvolver-se integralmente.

Desta forma estou a esclarecer a minha dúvida inicial, pois na verdade, ao serem analisadas as notas de campo, juntamente com o suporte teórico, consegui concluir que realmente as crianças sentem-se bem com elas próprias após sentirem que dominam os seus comportamentos, mostrando-se crianças mais confiantes.

Apesar dos protestos, que de novo afirmamos que são saudáveis, a criança sente e apercebe-se que os adultos que lhe estabelecem limites são aqueles que verdadeiramente demonstram gostar dela e que se preocupam com o seu bem-estar e por isso lhe dão confiança para seguir em frente continuando o seu longo processo de aprendizagem.

De facto é notório que as crianças têm mais facilidade em cumprir regras e em não ultrapassar limites, apesar de se considerar que as suas tentativas de ultrapassar os limites são salutares, quando estes são estabelecidos juntamente com a criança. Este estabelecer as regras com a criança não quer dizer, de forma alguma, que seja ela a decidir o que pode ou não fazer, mas sim o compreender porque se opta por uma regra em vez de outra e de preferência que seja esclarecido como isso lhe trás benefícios de segurança e bem-estar.

A criança que desde cedo aprenda a respeitar o outro também será respeitada com mais facilidade pelos outros e isso só se aprende através de modelos. E é nesse aspeto que tantas vezes se vê os adultos a falharem. Quantas vezes os adultos exigem à criança aquilo que eles próprios não cumprem. A título de exemplo podemos referir que se uma criança sabe que não pode mentir e os adultos estão sempre a adverti-la sobre esse facto, quando acontece que ouve o adulto a mentir, pode passar a ter uma enorme dificuldade de aceitar essa regra como algo que deve cumprir.

À partida a criança protesta verbalmente ou contrariando com frequência o que se lhe pede, pois acha que não é justo dizerem-lhe para não fazer algo que ela tem tanta vontade, ou que lhe digam que é crescida, mas na verdade não a deixam fazer o que quer, principalmente quando tem termos de comparação com outros pares, sejam irmãos ou colegas de jardim-de-infância.

Neste sentido e indo ao encontro da resposta ao contributo do jardim-de-infância no autocontrolo das crianças em parceria com as famílias, é possível afirmar que nestas idades, toda a aprendizagem que a criança pode fazer sobre o seu próprio comportamento, estando inserida num grupo de jardim-de-infância e sobre a forma como consegue superar, ou não, conflitos ou situações novas, será algo que deixará marcas para sempre.

Essas marcas devem ser positivas e isso só é possível se existir um educador atento que consiga apoiar a criança, sendo um moderador das suas aprendizagens e dando sempre a hipótese da criança demonstrar que é capaz de se superar e de sozinha solucionar conflitos que surjam.

A parceria com as famílias é fundamental, apesar da criança ter por natureza, facilidade de adaptação. É muito importante que a escola e a família trabalhem em conjunto, que todos os intervenientes estejam disponíveis para aprenderem uns com os outros, que encontrem um sentido comum para a educação e vão ajustando as formas de agir. Penso que só havendo esta partilha para um bem comum, o da criança ela poderá crescer sentindo-se amada, segura e com confiança na vida.

Através da permanência no jardim-de-infância, a criança têm a oportunidade de aprendizagem em relação, não só ao mundo que a rodeia, mas também ao mundo exterior. Ela irá fazer parte de um grupo em que intrinsecamente terá que aceitar regras e limites colocados, para que consiga a convivência com os seus pares de forma saudável, adquirindo hábitos sociais adequados à sua idade, que o ajudarão a ter um

maior domínio sobre si próprio (autocontrolo) e a criar relações sociais, pelo facto de estabelecer amizade com os seus colegas.

Penso que, como em qualquer outro estudo etnográfico e em especial com este perfil específico, nunca é possível estabelecer uma conclusão final, ou seja os estudos e a sociedade estão em permanente evolução, por isso nunca seria possível dizer que o que foi aqui dito será o que sucederá igualmente daqui a uns anos. O ser humano está em permanente aprendizagem ao longo de toda a sua vida e por esse facto cada vez mais descobre novos conceitos e novas formas de solucionar problemas, daí não poder dar por terminado este relatório, que apenas é final de um percurso que eu mesma me propus a concluir.

No entanto considero que o tempo que tive para realizar este relatório não foi o suficiente, possivelmente nunca o seria, pois quanto mais se observa, mais se tenta compreender e aprofundar as razões dos comportamentos das crianças, sendo que a mesma criança apresenta padrões diferentes perante estímulos diferentes, ou até mesmo em situações idênticas em que apenas estava de mau humor ou excitada com algo que aconteceu. No entanto uma observação mais sistemática possibilitaria uma categorização e uma perspetiva diferente sobre as atitudes e comportamentos das crianças perante situações de conflito.

Contudo este estudo permitiu a minha reflexão sobre a forma de estabelecer regras e limites numa sala de jardim-de-infância, assim como a minha reflexão sobre a forma como lido com as birras e os comportamentos inadequados das crianças diariamente. Hoje sou mais capaz de ver com os olhos da criança o que me dá a possibilidade, de uma forma mais tranquila, de compreendê-la e por isso transmitir-lhe segurança.

Foi também uma mais-valia, saber o quanto um educador deve ser atento e perspicaz de maneira a conseguir chegar às famílias, como forma de as ajudar e de lhes dar alguns conselhos que apoiem a criança no seu desenvolvimento integral.

Penso que estas famílias, teriam muito a beneficiar, se participassem em *workshops* e sessões de esclarecimento, que poderiam ser propostos pela própria instituição, que as ajudasse a compreender e a refletir sobre a disciplina que devem estabelecer em casa e a importância que as regras e os limites têm no desenvolvimento integral dos filhos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N., 2005. *Investigação naturalista em educação – um guia prático e crítico*. Lisboa: Edições Asa
- Alarcão, I. (org.). (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C., (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Ballenato, G. (2010). *Educar sem gritar – pais e filhos: convivência ou sobrevivência?*. Lisboa: Esfera dos Livros
- Bogdan, R. & Biklen S., 1994. *Invetsigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora
- Brazelton, T. (2000). *Dar atenção à criança – Para compreender os problemas normais do crescimento*. Lisboa: Terra Mar
- Brazelton, T. (2005). *O grande livro da criança*. Lisboa: Editorial Presença.
- Cordeiro, M. (2008). *O livro da criança*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Cury, A. (2005). *Pais brilhantes professores fascinantes – como formar jovens felizes e inteligentes*. Cascais: Pergaminho
- Cyrułnik, B. (2003). *Resiliência – Essa inaudita capacidade de construção humana*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos – Instituto Piaget
- Delval, J. (1997). *Aprender a aprender*. São Paulo: Papyrus Editora
- Dias, A. & Bravo, A. (2002). *O inferno somos nós – Conversas sobre crianças e adolescentes*. Lisboa: Quetzal
- Dolle, Jean-Marie (1999). *Para compreender Jean Piaget*. Lisboa: Instituto Piaget
- Dolto, F. (1999). *Como educar os nossos filhos – compreensão e comunicação entre pais e filhos*. Lisboa: Editora Pergaminho
- Dolto, F. (1999). *As etapas da infância – a relação entre pais e filhos. Do nascimento aos 4 anos*. Lisboa: Editora Pergaminho
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: F. Gulbenkian
- Lopes, J. & Silva H. (2008). *Métodos de aprendizagem cooperativa para o jardim-de-infância*. Porto: Areal Editores.

- Machado, P. (1981). *Grande dicionário da língua portuguesa*. Lisboa: Amigos do Livro Editores
- Maia, L. (2012). *E tudo começa no berço*. Lisboa: Pactor
- Nóvoa, A. (1992), Formação de professores e profissão docente. In Nóvoa, A. (coord.). (1992). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Papalia, D., Olds, S. e Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Pedro, J. G., Nugent, J., Young, J., Brazelton, T. (2005). *A criança e a família no século XXI*. Lisboa: Dinalivro.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches – Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora
- Post, J., Hohmann, M. *Educação de Bebés em Infantários – cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Caloust Gulbenkian – 3º edição
- Quivy, R. & Campenhout, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva
- Reys, M.J. (2010). *O não também ajuda a crescer*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Sá, E. (2008). *Textos com educação*. Coimbra: Almedina
- Santos, J. (1982). *Ensaio sobre educação – I – A criança quem é?*. Lisboa: Livros Horizonte. Coleção Biblioteca do Educador Profissional
- Santos, J. (1983). *Ensaio sobre educação – II – O falar das letras*. Lisboa: Livros Horizonte. Coleção Biblioteca do Educador Profissional
- Sears, W. & Sears, M. (2003). *Crianças bem resolvidas*. RJ Brasil: Campus
- Silva, G. (Julho, 2010). *Cidade Solidária – Revista da Santa Casa de Misericórdia de Lisboa; Inclusão Social e Coesão*. Lisboa
- Silva, M. I. L. (2002). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Gulbenkian
- Urra, J. (2007). *O pequeno ditador*. Póvoa de Santo Adrião: A Esfera dos Livros
- Vygotsky (1991). *A formação social da mente*. SP Brasil: Martins Fontes Editora
- Winnicott, D.W. (1997) *A Família e o desenvolvimento individual*. SP Brasil: Martins Fontes
- Dicionário de Língua Portuguesa, 2007. Porto: Porto Editora

Grande dicionário da língua portuguesa (1981). Lisboa: Amigos do Livro Editores

ANEXOS

A

Grelhas de Suporte à
Caraterização dos
Participantes

CARATERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

CRIANÇAS	GÉNERO	DATA DE NASCIMENTO	IDADE (novembro)	OBSERVAÇÕES * (algumas caraterísticas)
D.C.	♂	14 de dezembro de 2009	3 anos e 5 meses	Extrovertido e está sempre a chamar a atenção.
A. B.	♂	7 de dezembro de 2009	3 anos e 5 meses	Lida mal com a frustração.
J. R.	♂	18 de setembro de 2009	3 anos e 8 meses	Atraso de desenvolvimento.
C. F.	♀	1 de agosto de 2009	3 anos e 9 meses	Segura de si mas pouco autónoma.
F. V.	♂	19 de junho de 2009	3 anos e 11 meses	Pouca assiduidade. Etnia cigana.
Su. F.	♀	30 de maio de 2009	4 anos	Muito introvertida. Não responde se questionada.
J. L.	♀	9 de maio de 2009	4 anos	Sociável
S. F.	♀	21 de abril de 2009	4 anos e 1 mês	Permanentemente a testar limites com adultos e colegas
L. P.	♀	8 de março de 2009	4 anos e 2 meses	Tímida em grande grupo
G. P.	♂	27 de fevereiro de 2009	4 anos e 3 meses	Extrovertido. Tem terapia da fala
R. F.	♂	23 de janeiro de 2009	4 anos e 4 meses	Seguido em consultas de desenvolvimento. Vai à terapia da fala na Liga
K. R.	♂	22 de janeiro de 2009	4 anos e 4 meses	Muito tímido. Isola-se muitas vezes
M. M.	♀	16 de janeiro de 2009	4 anos e 4 meses	Extrovertida. Faz grandes birras quando contrariada
R. C.	♂	29 de novembro de 2008	4 anos e 6 meses	Atraso de desenvolvimento. Está a ser acompanhado no CAI.
J. N.	♀	13 de novembro de 2008	4 anos e 6 meses	Muito ansiosa se não consegue fazer algo.
S. S.	♂	4 de agosto de 2008	4 anos e 10 meses	Chama permanentemente a atenção do adulto.
Le. P.	♀	12 de janeiro de 2008	5 anos e 4 meses	Confiante e sociável.

* Informações obtidas por observação, pelos pais e pelas fichas de plano de desenvolvimento

OS PARTICIPANTES E A FAMÍLIA *

CRIANÇAS	NÚMERO NA FRATERIA	AGREGADO FAMILIAR	CONDIÇÃO ECONÓMICA	PROFISSÃO DOS PROGENITORES
D.C.	Único	2 adultos e a criança	Média/alta	Educadora*Engenheiro
A. B.	Único	1 adulto e a criança	Média	A terminar licenciatura
J. R.	Único	2 adultos e a criança	Baixa	Desempregada*Segurança
C. F.	Único	1 adulto e a criança	Média	Desempregada*Empregado de mesa
F. V.	1	2 adultos e 2 crianças	Baixa	Ambos desempregados
Su. F.	3	1 adulto e 2 crianças	Baixa	Desempregada
J. L.	3	2 adultos e 2 crianças	Média	Empregada de café *Segurança
S. F.	3	1 adulto e 3 crianças	Baixa	Empregada de café
L. P.	2	2 adultos e 2 crianças	Média	Auxiliar de Educação *Mecânico
G. P.	5	2 adultos e 4 crianças	Média/Baixa	Cozinheira*Empregado de mesa
R. F.	3	2 adultos e 2 crianças	Média/Baixa	Empregada de limpezas*Segurança
K. R.	3	1 adulto e 2 crianças	Média	Desempregada
M. M.	Única	2 adultos e a criança	Média	Rececionista*Eletricista
R. C.	Único	2 adultos e a criança	Baixa	Ambos desempregados
J. N.	2	1 adulto e 2 crianças	Baixa	Empregada de balcão
S. S.	4	2 adultos e 5 crianças	Baixa	Empregada de mesa*Desempregado
Le. P.	2	2 adultos e 2 crianças	Média/Baixa	Empregada de mesa*Mecânico

* Informações obtidas pelos pais e pelas fichas de plano de desenvolvimento

B

Notas de Campo

NOTA DE CAMPO

Nº da Nota de Campo:

1

Situação: Acolhimento

Data: 11 de dezembro de 2012

Hora: 9h30

Local: Sala Arco-Íris

Intervenientes: R.C. e o Pai

Sexo: masculino

Idade: 4 anos e 1 mês

Outros indicadores de Contexto:

Descrição	Inferência
<p>O R.C. entra com o pai na sala, quando o grupo estava a terminar o reforço, sentados à volta da mesa. Chamo a criança, dizendo-lhe bom-dia, a criança dirige-se a mim enquanto o pai assina o registo diário.</p> <p>O pai chama o R.C. e tenta-lhe tirar o casaco. A criança faz cara de zangada e vira o corpo num movimento contraditório. O pai tenta novamente, ao que o R.C. responde emitindo um murmúrio (que eu não entendo) e repete o movimento. Ao que o pai responde: - “Não queres tirar o casaco é?” - Dirige-me o olhar e sai da sala.</p> <p>Chamo a criança e explico-lhe que na sala não precisamos de casaco, pois não está frio, no entanto quando formos para a rua ele pode vestir novamente, sem qualquer manifestação contrária, o R.C. estica-me o braço para que eu lhe puxe a manga.</p>	<p>- Será que a manhã em casa e o percurso para a escola, teria decorrido de forma tranquila?</p> <p>- Os cabides das crianças ficam na entrada da escola, porque é que o pai não o tirou na entrada?</p> <p>- Poderá o pai estar a contar com o nosso auxílio, ou simplesmente se sentiu inibido para atuar, perante a presença de outro adulto?</p> <p>- Será que a criança precisava que lhe explicassem a razão de tirar o casaco?</p>

Comentário: (informações / justificações / fundamentação teórica)

Mais tarde tivemos conhecimento que a mãe desta criança está grávida e que o pai não aceitou bem esta notícia. Ambos estão desempregados e o R.C. é uma criança com um pequeno atraso no desenvolvimento, está a ter acompanhamento especializado.

Parece-me que de acordo com Cordeiro (2008), o R.C. estava apenas a testar o pai e a tentar perceber se conseguia contrariar o pedido do pai de tirar o casaco. Segundo este autor a criança sente-se tentada a testar os limites que os pais lhe dão, até porque nesta idade é frequente ouvir “já és crescido”, então se assim é, também posso decidir o que quero e não quero, sozinho, pensa a criança.

Os pais nestas situações devem mostrar firmeza e uma atitude decidida em relação ao que estão a exigir, de outra forma a criança apercebe-se e aproveita esse momento de fraqueza para testar os limites.

Mesmo quando o pai olhou para mim, deu a impressão que não era capaz de contrariar o filho, e isso pode levar a criança a repetir este tipo de comportamentos sempre que estiver na presença de terceiros. Segundo Cordeiro (2008:212), “as regras devem ser aplicadas (mesmo que com relativas nuances) de igual modo esteja a criança a sós com os pais ou estejam presentes mais pessoas”.

Não será este um comportamento de total passividade sobre os limites que deve estabelecer aos filhos? Naturalmente, “pode-se e deve-se explicar os porquê de tal posição, mas que ela seja clara e directa, sem brutalidade, mas com a firmeza securizante que os filhos precisam receber dos pais” (Cordeiro, 2008:224).

Nesta situação parece-me que faltou um ponto fulcral, entre pai e filho, a comunicação entre os dois, segundo Maia (2012:27) “se a criança for tratada com respeito, aprenderá a linguagem do respeito. (...) Se, quando cometer uma asneira, perceber que os pais ficam tristes pelo seu comportamento, aprenderá mais facilmente que a consequência está em clara consonância com a natureza do seu comportamento.”

NOTA DE CAMPO

Nº da Nota de Campo:

2

Situação: Acolhimento

Data: janeiro de 2013

Hora: 9h00

Local: Sala Arco-Íris

Intervenientes: S.S., o Pai e eu

Sexo: masculino

Idade: 4 anos e 5 meses

Outros indicadores de Contexto:

Descrição	Inferência
<p>O S.S. chega à sala com o pai. Eu estou sentada com um grupo de três crianças a fazer um puzzle.</p> <p>-“Bom dia! Então como estás, já não te dói a barriga?”</p> <p>A criança responde que não com a cabeça e olha para o pai. Ao que digo: - Espero que não tenhas comido “bolycao”.</p> <p>O pai com um sorriso dirige-se ao filho e diz: - “Não respondas, filho.”</p> <p>Não insistindo com a criança digo ao pai: - “Sabe, o bolycao” não tem nada de saudável e o seu filho ontem teve muitas cólicas”.</p> <p>- “Pois, eu sei, mas de manhã vamos ao café e eles pedem sempre...”</p> <p>- “Acontece que nem sempre podemos fazer o que as crianças pedem, principalmente se é prejudicial” - digo</p> <p>O pai sorriu e disse: - “Tem razão.”</p>	<p>- O adulto demonstra preocupação pelo estado de saúde da criança</p> <p>- Será que a criança está a responder a verdade ou aquilo que o pai deseja que ele responda?</p> <p>- O pai incita o filho a não responder à verdade.</p> <p>- Mesmo confirmando que o alimento que dá aos filhos (o filho mais novo, de 2 anos e 10 meses também está nesta instituição), não é o mais adequado, não consegue dizer-lhes que não.</p> <p>- Será que concordou e pensou em alternativas, ou apenas quis terminar a conversa?</p>

Comentário: (informações / justificações / fundamentação teórica)

Esta criança está várias vezes mal da barriga e no dia anterior tinha-se queixado várias vezes de cólicas, a irmã mais velha, por ter sido esta que o tinha vindo buscar, foi informada do facto. No dia seguinte como é natural, ao recebê-la pergunto-lhe como se sente. Não estava à espera que mesmo sabendo da situação o pai deixasse a criança comer doces, mesmo que estes fossem prejudiciais ao seu estado, já para não falar de um pequeno-almoço inadequado. No entanto o que mais me espantou foi, quando me diz: “Eles pedem sempre...”

Pois os limites devem ser estabelecidos juntamente com a criança, possivelmente se o pai explicasse ao S.S. que o chocolate lhe poderia trazer mais cólicas e que seria prejudicial, possivelmente ele entenderia, há que haver bom senso, pois ao serem colocados limites ajudamos a criança a aprender a conter-se de forma a protegê-la do certo e do errado, do que deve ou não fazer, em relação aos outros mas também sobre si mesma.

Segundo Hohmann e Weikart (2009:68), “a auto-confiança desenvolve-se quando as crianças vivem em contextos que as apoiam”

Esta criança é habitualmente insegura e demonstra uma grande falta de confiança em si própria procurando permanentemente o adulto para o confortar, afastando-se muitas vezes dos seus pares. O olhar que transmitiu ao pai, foi de facto de quem estava à procura dessa segurança. E tal como nos diz Dias (2002:125) “Quando uma família ensina a dizer não, veja bem o que ela ensina ao ser humano. Ensina muitas escolhas na vida. Ensina a dizer não a muitas coisas.”

NOTA DE CAMPO

Nº da Nota de Campo:

3

Situação: Saída

Data: 21 de Janeiro

Hora: 16h45

Local: Sala Arco-Íris

Intervenientes: C.F., Avó e Educadora

Sexo: Feminino

Idade: 3 anos e 5 meses

Outros indicadores de Contexto:

Descrição	Inferência
<p>A Educadora tinha acabado de preparar a mesa com folhas e canetas e perguntou quem queria fazer um desenho, nessa altura a avó entra na sala para vir buscar a C.F..</p> <p>A criança corre para a avó mas rapidamente muda de expressão e diz com os punhos fechados e batendo o pé: - “Quero fazer um desenho”.</p> <p>- “Ai, sim?? Então a avó vai tomar um café e já vem”. A criança não se afasta e puxando a mão da avó diz: - “Não. Tu esperas.” Ao que a Educadora responde: - “Porque não fazes em casa e amanhã trazes para nós vermos?”</p> <p>- “Não quero!” – Responde com cara de zangada e levantando o tom de voz.</p> <p>- “Então vá, a avó espera. – Diz</p>	<p>- É habitual perguntar às crianças quem quer participar, dando espaço para que possam escolher outra tarefa</p> <p>- Será este o comportamento da criança em casa? Na escola não costuma ter este tipo de atitudes.</p> <p>- A avó soluciona a situação, fazendo a vontade à neta</p> <p>- A neta demonstra que a solução não é aceite.</p> <p>- Qual o papel da educadora nesta situação?</p> <p>- Será que a avó ceder à exigência da</p>

<p>rapidamente a avó.</p> <p>A C.F. dirige-se à mesa faz uns rabiscos na folha e diz: - “Já está!” e vai ter com a avó com um sorriso na cara.</p>	<p>criança é comum ou foi apenas por estar na presença de adultos que não são da família?</p> <p>- A resposta da criança, foi uma forma de afirmação do tipo “eu mando” ou apenas de desejo realizado?</p>
--	--

Comentário: (informações / justificações / fundamentação teórica)

A C.F. é uma criança um pouco reservada, no entanto em brincadeira com as outras crianças já deu a entender que gosta de ser líder e que lida mal quando é contrariada, no entanto com os adultos da sala não têm esse tipo de atitude, sendo obediente e gostando de agradar.

Os pais separaram-se há cerca de 1 ano e a C.R. vive com a mãe que demonstra ter pouca paciência para as exigências da educação de uma criança, permitindo que a filha decida quase tudo sobre si, o que veste, o que come onde vão... O pai, por outro lado parece querer participar na educação da criança, tendo contudo pouco espaço de manobra, por estar apenas o fim-de-semana de 15 em 15 dias, com a filha.

Neste caso Ballenato (2010:236) refere que “é necessário que entre os dois progenitores exista acordo acerca de comportamentos educativos” e tendo que haver a participação dos avós como apoio educativo, e estes “têm nalguns casos a tendência para os mimar e consentem-lhes tudo”, acontece que “se a criança se depara com regras contraditórias (...) tentará filtrar por entre eles as suas exigências”.

Quando a criança toma uma atitude menos correta como bater com o pé e cerrar os punhos, não trás benefícios alguns apoiá-la, ou seja o melhor seria explicar-lhe que não é daquela forma que consegue o que quer e no caso dela mudar de atitude, então sim poder-se-ia fazer-lhe a vontade, mantendo o comportamento o melhor seria demonstrar o descontentamento e contrariá-la.

Desta forma estaríamos a ajudar a criança a autocontrolar-se, a “controlar com eficácia as emoções mais primárias, como a raiva, a cólera e a impaciência, pensando em nós e nos outros”. (Cordeiro, 2008:221-222).

NOTA DE CAMPO

Nº da Nota de Campo:

4

Situação: Acolhimento/Saída para um passeio

Data: 17 de Janeiro de 2013

Hora: 9h30

Local: Sala Arco-Íris/Casa de banho

Intervenientes: A.B., Mãe e eu

Sexo: masculino

Idade: 3 anos e 1 mês

Outros indicadores de Contexto:

Descrição	Inferência
<p>Estamos todos (crianças e adultos) prontos para sair. Chega o A.B. com a mãe quando as crianças já estavam em fila, duas a duas e com a higiene feita. A Educadora pede-me para que confirme que o A.B. vai à casa de banho antes de sair, enquanto vai andando com o restante grupo para a entrada da escola.</p> <p>O A.B. mostra-se um pouco ansioso por ver o grupo a seguir, mas eu que tenho duas crianças pela mão digo-lhe que esteja descansado que eu espero.</p> <p>Entretanto a mãe entra na sala para assinar o registo diário, enquanto o A.B. fica na casa de banho e eu juntamente com as duas crianças ficamos à porta da mesma.</p> <p>O A.B. termina as suas necessidades, lembro-lhe que puxe o autoclismo e digo-lhe que puxe uma peça de roupa de cada</p>	<p>- A importância de chegar a horas ao jardim-de-infância para que a criança se prepare para as atividades que se seguem.</p> <p>- Todos deveriam esperar pela criança, ou o facto de irem andando foi uma forma de alertar a mãe para a importância de chegar a horas?</p> <p>- Porque tem a criança que ser lembrada dos passos a dar?</p>

<p>vez (cuecas, collants e calças). A mãe ao assistir a esta situação dirige-se a ele rapidamente para o ajudar. Peço-lhe que espere um pouco, dizendo-lhe que tenho a certeza que o A.B. vai mostrar à mãe que consegue.</p> <p>O rapaz continua a sua “árdua” tarefa e quando as calças chegam à parte debaixo do rabo tem dificuldade, lembro-lhe o que lhe tinha ensinado – pôr os dedos nas presilhas laterais e puxar como os cowboys. O A.B. faz o que lhe digo e consegue o efeito desejado, fazendo um grande sorriso, ao qual exclamo: -“Boa! Sempre mostras-te que consegues”.</p> <p>A mãe nesse preciso momento baixa-se e diz: -“Não vais assim.” Começando a colocar as camisolas para dentro das calças. O A.B. alterando a expressão facial diz: - “E porque não?” A mãe responde-lhe: - “Achas que isto tem algum jeito?”</p> <p>O A.B. não responde e olha para o chão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Qual é a autonomia que a mãe permite que o filho desenvolva se faz as coisas por ele? - De forma lúdica é possível transmitir conhecimentos e formas de contornar as dificuldades do dia-a-dia. - Valorizar as conquistas da criança é uma forma de lhe dar autoestima e segurança de que é capaz. - Poderá esta mãe acreditar no trabalho desenvolvido no jardim-de-infância ou apenas pensa que assim está a apoiar o filho nas suas dificuldades?
--	---

Comentário: (informações / justificações / fundamentação teórica)

O A.B. é pouco autónomo e a mãe sobre protege-o em demasia, demonstrando uma grande ansiedade, desde que o filho começou a frequentar a escola. Possivelmente por viver sozinha com a criança e este nunca ter tido qualquer contacto com o pai. A maioria das vezes o A.B. puxa a roupa toda ao mesmo tempo e depois não consegue, o que tem sido trabalhado por parte da equipa, incentivando as suas tentativas e valorizando o seu esforço.

A propósito de conseguir que as crianças façam aquilo que pretendemos Cordeiro diz-nos que, “A vida não pode ser um constante apontar de erros, e o caminho para o aperfeiçoamento faz-se sobretudo de elogios e demonstrações que as coisas foram bem

feitas” (Cordeiro, 2008:206)

Possivelmente a criança, após lhe dizerem “isto tem algum jeito?”, pensa que de pouco lhe valeu o esforço que fez para conseguir puxar sozinho as calças e será mais renitente em fazê-lo de uma próxima vez.

Neste caso, há ainda outra situação que deve ser mencionada. O facto da mãe retirar o crédito que o filho poderia ter em relação ao trabalho desenvolvido na escola e aos adultos que estão com ele diariamente na sala.

“Muitos dos comportamentos indesejáveis resultam da má leitura do ambiente, e consequente opção por um comportamento que não se ajusta à situação” (Cordeiro, 2008:208).

“É óbvio que o impacto da vida familiar – em toda a sua complexidade – afecta todos e cada um dos aspectos do desenvolvimento da criança” (Hohmann e Weikart 2009:100) isto porque “os pais, (...) conhecem muito melhor a sua criança do que qualquer outra pessoa. Assim, são também as pessoas indicadas para promover a melhor relação possível” entre a criança “e a transição para as primeiras experiências na escola” (Maia, 2012:68).

Este mesmo autor diz-nos que o importante é que a criança se desenvolva em termos de autonomia e independência, no entanto que isso pode ser visto de forma diferente por parte da família e dos educadores, isto porque as suas opiniões sobre a forma de promoção da autonomia são divergentes. Acontece para que a criança de facto consiga ser autónoma, por vezes é necessário correr alguns riscos, o que muitas vezes não é bem visto, mas só assim a criança aprenderá sobre as consequências dos seus atos (Maia, 2012).

É realmente importante que pais e escola saibam trabalhar em parceria para bem das crianças. Que estejam informados sobre as atitudes, comportamentos e aprendizagens que a criança vai fazendo ao longo do ano. Os pais devem saber escutar os educadores e os educadores devem igualmente ter em conta aquilo que os pais transmitem. Desta forma ambos desenvolvem uma pedagogia comum, ou aproximada, para o mesmo bem – a criança.

NOTA DE CAMPO

Nº da Nota de Campo:

5

Situação: Recreio

Data: 6 de fevereiro de 2013

Hora: 11h45

Local: Pátio junto à sala Arco-Íris

Intervenientes: J.R., D.C e eu

Sexo: ambos masculino

Idade: 3 anos e 5 meses e 3 anos e 2 meses

Outros indicadores de Contexto:

Descrição	Inferência
<p>O J.R. ao sair para o recreio dirige-se ao D.C., que está a andar de trotinete e tenta que este a dê puxando-a pelo guiador. Mas o D.C. oferece resistência, fazendo com que o J.R. atire-se para o chão, tapando a cara e gritando bem alto.</p> <p>Como ninguém o foi “socorrer” voltou-se a levantar e foi tentar novamente tirar a trotinete, mas mais uma vez, em vão. O que provocou novo berreiro.</p> <p>Fui ter com ele e disse-lhe que o compreendia e que por pouco tempo o D.C. já lhe daria a trotinete. Como isto não o deixou totalmente satisfeito pois estava a prepara-se para nova gritaria, despertei-lhe a atenção para as nossas sombras que se faziam notar àquela hora, começando a dançar. Inicialmente o J.R. achou graça e entrou na brincadeira, mas sempre que o</p>	<p>- Poderá a criança conseguir o que quer desta maneira?</p> <p>- O adulto demonstra que sente empatia pela criança.</p> <p>- Será que tentar distrair a atenção da criança sobre o problema, é eficaz?</p>

<p>D.C. passava por perto, o que fazia-o propositalmente, ele atirava-se para o chão aos gritos.</p>	<p>- Porque o D.C. gostava de ver o que conseguia provocar no J.R.?</p>
<p>Comentário: (informações / justificações / fundamentação teórica)</p> <p>Quando o J.R. faz estas birras e é uma das crianças mais crescidas que está na trotinete, dá-lha sem oferecer resistência. E acontece que, mesmo havendo vários triciclos e mais uma trotinete o J.R. habitualmente só quer aquela em particular.</p> <p>Habitualmente as birras surgem quando a criança “não consegue o que quer, porque as coisas não correm exatamente como queria” e depois “a frustração instala-se, os sentimentos mexem-se e remexem-se” (Cordeiro, 2008:244).</p> <p>“Temos de educar os nossos jovens e já desde a sua mais tenra infância há que ensiná-los a viver em sociedade. (...) Julgamos essencial formar na empatia, ensinando-os a pôr-se no lugar do outro, no que sente e no que pensa.” E ainda, segundo este mesmo autor a criança necessita de “aumentar a sua capacidade de diferir as gratificações, tolerar frustrações, controlar os impulsos e relacionar-se com os outros” (Urta, 2007:28-29).</p> <p>O adulto, neste caso eu, tentou que a criança encontrasse outro interesse e desviasse a sua atenção do objeto cobiçado desta forma estava a “substituir a negação de uma dada coisa, pela a afirmação de uma outra”. Isto numa tentativa que o J.R. se apercebesse “que existem muitas opções e alternativas na vida, igualmente satisfatórias” (Cordeiro, 2008:211).</p> <p>O comportamento do D.C., passou da brincadeira com a trotinete para uma provocação ao J.R., e via-se a satisfação estampada na sua cara de cada vez que via o J.R. a atirar-se para o chão a chorar, penso que muito devido ao “excesso de auto-estima, que leva a perder a noção dos limites” (Cordeiro, 2008:218) e que nesta criança por vezes se verifica o quanto tem dificuldade em colocar-se no lugar do outro e a partilhar.</p>	

NOTA DE CAMPO

Nº da Nota de Campo:

6

Situação: Recreio

Data: 8 de fevereiro de 2013

Hora: 12h00

Local: Pátio junto à sala Arco-Íris

Intervenientes: M.M. e eu

Sexo: feminino

Idade: 4 anos

Outros indicadores de Contexto:

Descrição	Inferência
<p>A M.M. foi ter comigo e desafiou-me para brincar dizendo: - “Tu és a bruxa.”</p> <p>Ao que eu respondo: -“Está bem, sou a bruxa! Mas sou boazinha. E tu, queres ser a má?”</p> <p>- “Eu não sou má.” – Responde com ar furioso e esconde-se num canto do pátio a chorar muito alto.</p> <p>Escondo-me também e espreito de vez enquanto para que ela me veja.</p> <p>A M.M. começa a sorrir e eu digo-lhe:</p> <p>- “Claro que não és má, estávamos a brincar, lembras-te?”</p> <p>Começou a fugir e a dizer: -“Não me apanhas”.</p>	<p>- o adulto entra na brincadeira da criança</p> <p>- Porque terá a M.M. ficado tão aborrecida por ter-lhe perguntado se queria ser a má, na brincadeira?</p> <p>- O adulto deve transmitir confiança e consolar a criança quando necessário.</p>
Comentário: (informações / justificações / fundamentação teórica)	

Nesta situação, como em quase todas, verificou-se que a solução do problema foi estabelecida rapidamente com apenas duas pequenas coisas, empatia e comunicação. Ou seja o facto de ter questionado a criança sobre ser ela a má, foi algo que a deixou insatisfeita, pois não queria de forma alguma ser considerada a má, colocando-se também ela no meu lugar e percebendo depois, ao voltar a brincar que também poderia não querer ser a má.

No entanto só foi possível esclarecer a questão através da disponibilidade para escutar os sentimentos da criança, mostrando que a compreendia. Neste caso não fazia qualquer sentido deixar a criança a chorar, era necessário consolá-la, estava triste e tinha razão para isso, não é má.

“Uma criança desta idade, se sente que foi escutada estará disponível depois para ouvir. E para integrar o que lhe dissermos” (Cordeiro, 2008:225-226)

NOTA DE CAMPO

Nº da Nota de Campo:

7

Situação: Reunião de grupo

Data: 19 de fevereiro de 2013

Hora: 9h45

Local: Sala Arco-Íris

Intervenientes: S.F., Su.F. e Educadora

Sexo: ambas feminino

Idade: 3 anos e 10 meses e 3 anos e 9 meses

Outros indicadores de Contexto:

Descrição	Inferência
<p>O grupo estava reunido em roda, cada um na sua almofada.</p> <p>A S.F. foi chegando-se para junto da Su, começando a empurrá-la até que esta fica fora da almofada e a S.F. fica sentada em cima da almofada da colega.</p> <p>A Educadora pede-lhe que se acalme e deixe a Su sossegada, mas como a situação se repete a Educadora pede para a S.F. se sentar numa cadeira fora da roda.</p> <p>Esta começa a chorar e cada vez que a Educadora fala com o grupo ela grita, só baixando o volume quando a Educadora fala com ela.</p> <p>A S.F. acalmou quando a Educadora disse-lhe que se senta-se ao seu colo e explicou-lhe que não devia tirar a almofada aos outros, pois cada um tem a sua.</p>	<p>- Quando uma criança quer muito uma coisa, faz tudo para o conseguir, mesmo que isso implique deixar outra criança de fora.</p> <p>- Colocando a S.F. afastada estava a proteger a Su, no entanto isso não promoveu a passividade necessária para a reunião de grupo continuar de forma tranquila.</p>

Comentário: (informações / justificações / fundamentação teórica)

A S.F. tem bastante dificuldade na relação com os seus pares. Sistemáticamente tenta levar as outras crianças a fazerem o que ela quer por meio da força ou da implicação. Já se nota que a maioria das crianças a coloca de parte e não quer brincar com ela, o que faz com que estes comportamentos ainda se manifestem mais. Neste caso ela dirigiu-se para a Su.F. por esta ser uma criança introvertida e que possivelmente não iria fazer queixa aos adultos.

No entanto não é só com as crianças que a S.F. tem este tipo de atitudes, também com os adultos está permanentemente a testar os limites e chega mesmo a fazer, olhando para nós, aquilo que lhe dizemos para não fazer. Contudo, diria eu, é compreensível. O pai está em prisão domiciliária, o irmão foi recentemente para uma casa de correção (com apenas 14 anos), a mãe está fugida à polícia e quem se encarrega da criança habitualmente é a irmã mais velha de 19 anos.

“Enquanto a criança não for capaz de se autodeterminar, ao poucos, no seu papel de indivíduo social, cabe aos pais, todos os dias, a todas as horas e a cada momento, a principal tarefa de educar”(Maia, 2012:135), no entanto na escola os educadores, juntamente com as outras crianças, são também fundamentais neste processo de apreensão sobre o comportamento social.

Tal como nos diz João dos Santos (1983:114), “a criança exige do adulto que a ajude a reprimir-se, para encontrar a segurança necessária ao seu desenvolvimento humano, à sua ânsia de atingir, igualar ou ultrapassar os adultos”

NOTA DE CAMPO

Nº da Nota de Campo:

8

Situação:

Data: 20 de fevereiro de 2013

Hora: 15h00

Local: Sala Arco-Íris

Intervenientes: M.M. e eu

Sexo: Feminino

Idade: 4 anos e 1 mês

Outros indicadores de Contexto:

Descrição	Inferência
<p>A M.M. acordou e deixou-se ficar na cama. Passado algum tempo, perguntei-lhe se não queria levantar-se. O que fez sem qualquer manifestação de contrariedade.</p> <p>Vestiu as calças e começou a calçar-se. No entanto começou a chorar –“Não consigo pôr isto!”- diz furiosa.</p> <p>– “ Que tal, em vez de agarrares nos dois sapatos, tentares com um de cada vez?”</p> <p>A M.M. pega num dos sapatos e atira-o pelo ar, desatando a chorar</p>	<p>- Dar tempo para que a criança se levante e permitir que possa ficar algum tempo deitada, possibilita a que fique mais bem disposta.</p> <p>- Será que a M.M. precisava de dormir mais um pouco, ou apenas estava com mau acordar?</p> <p>- Estaria a criança a tentar calçar-se mais rapidamente, ao experimentar colocar os dois sapatos ao mesmo tempo?</p>

Comentário: (informações / justificações / fundamentação teórica)

Em vezes anteriores a M.M. já tinha calçado aqueles mesmos sapatos sozinha, daí não haver qualquer dúvida sobre o facto de ela conseguir fazê-lo

Por vezes as crianças têm chamadas de atenção que a nós parecem desmedidas e sem sentido, no entanto as suas necessidades podem estar a pedir apenas que o adulto esteja com tempo para as escutar ou disponível para se colocar ao seu lado, enquanto a criança está a fazer algum esforço para concretizar algo que lhe tenha sido pedido.

Segundo Post e Hohmann (2003:90), “uma vez captada a mensagem (...) de que há um adulto que compreende a forte emoção que sentem, as crianças geralmente são capazes de se libertar de tais sentimentos negativos. Ficam libertos para dedicarem as suas energias a pensar claramente sobre o que podem fazer para resolverem o problema”.

As crianças precisam de limites bem estruturados para que consigam fazer uma ligação entre o que sentem e o que pensam, certamente atirar o sapato pelo ar não solucionaria o problema desta criança, contudo, “uma das maiores dádivas que devemos proporcionar aos nossos filhos, desde o berço, desde o seu nascimento, é o crescimento em direção à construção de uma personalidade vincada pela capacidade de se autodeterminar, de ser livre, nobre e feliz” (Maia, 2012:12-13).

NOTA DE CAMPO

Nº da Nota de Campo:

9

Situação: Acolhimento

Data: 22 de fevereiro

Hora: 9h20

Local: Sala Arco-Íris

Intervenientes: F.V., Pai e Educadora

Sexo: masculino

Idade: 3 anos e 8 meses

Outros indicadores de Contexto: É uma criança com fraca assiduidade

Descrição	Inferência
<p>O pai ao deixar o filho com a educadora, começa a dizer-lhe: -“Não vais chorar, pois não, filho?”. A criança inicia um soluçar, começando a cair lágrimas pela cara. O pai que já estava junto da porta, volta para traz e limpando as lágrimas da criança diz-lhe: - “Não chores, se não, não vens mais à escola.”</p> <p>A criança continua a chorar, no entanto mal o pai, que a pedido da Educadora sai, fecha a porta, o F.V. pára de chorar e pede para se sentar na cadeira.</p>	<p>- Porque terá o pai feito referência ao chorar da criança? Será que precisava que a criança chorasse para confirmar o amor do filho?</p> <p>- Esta afirmação seria porque a criança não queria ir para a escola e então fazer-lhe a vontade ou pelo contrario a criança gosta da escola e seria como que um castigo?</p>

Comentário: (informações / justificações / fundamentação teórica)

São pais muito ansiosos e que desde sempre tiveram muita dificuldade em deixar o filho, demonstrando alguma desconfiança com a própria instituição, colocam muitas vezes em causa situações de rotina, dando a entender que fazemos algum tipo de discriminação por serem de etnia cigana (por exemplo o lugar às refeições é numa mesa

apenas com mais duas crianças, por terem sido os últimos a entrar na escola, mas o pai questionou dando a entender que teria sido para afastar a criança dos outros)

“A partilha de informações recolhidas entre os profissionais e os pais ajuda a tomar decisões sobre a continuidade do processo de cuidar e educar a criança, nomeadamente ao nível das interações que desenvolvem com as crianças, ao nível das rotinas e ao nível do ambiente educativo. Educadores, outros adultos e pais podem usar esta informação para planear experiências de exploração de todos os sentidos que sejam responsivas aos interesses e às necessidades da criança” (Parente, C. 2012:4 – *Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança* – Universidade do Minho)

A despedida dos pais desta criança sempre foi muito complicada, com regresso e entrada na sala por diversas vezes, e/ou a espreitarem durante algum tempo e se por acaso a criança recomeçasse a chorar voltavam a entrar. Por diversas vezes foi-lhes explicado o processo de adaptação e o quanto estavam a dificultar a estabilidade da criança na escola, no entanto, devo dizer que esta criança ao longo do ano surpreendeu positivamente, pois apesar desta situação se protelar, o F.V. tem-se mostrado cada vez mais autónomo (tendo deixado as fraldas, apesar dos pais dizerem que ele não era capaz) e conseguindo gerir as rotinas com alguma destreza.

Segundo Cordeiro (2008), a despedida não deve ser prolongada em demasia, mas deve durar o suficiente para dar um beijinho e ser explícito que logo virá buscar a criança, não se deve, como por vezes também se verifica, sair sem que a criança se aperceba, pois nesse caso o efeito será contra producente e a criança sentirá que foi abandonada.

NOTA DE CAMPO

Nº da Nota de Campo:

10

Situação: Recreio

Data: 6 de março de 2013

Hora: 11h30

Local: Sala Arco-Íris

Intervenientes: D.C., J.N., A.B., S.F. e eu

Sexo: masculino, feminino, masculino e feminino

Idade: 3 anos e 3 meses, 4 anos e 4 meses e 3 anos e 3 meses e 3 anos e 11 meses

Outros indicadores de Contexto:

Descrição	Inferência
<p>O A.B. veio ter comigo e disse-me que a J.N. o tinha mordido. Antes de eu ter chegado junto dela o D.C. deu-lhe um estalo na cara e ela começa a chorar.</p> <p>Afasto o D.C. e peço-lhe que fique sentado um pouco a pensar se deve bater aos outros enquanto vou conversar com a J.N. sozinha. Visto não ser habitual este tipo de comportamento nesta criança, pedi-lhe que me explicasse o sucedido. Depois de alguns momentos de silêncio, lá explicou que queria andar no baloiço com a amiga e o A.B. sentou-se à força, não deixando mais ninguém andar. Disse-lhe que compreendia a situação, mas que de forma alguma aquela era a melhor maneira de resolver o problema.</p> <p>A J.N. concordou comigo e referiu que também não gostava se o A.B. a</p>	<ul style="list-style-type: none">- Porque razão as crianças tendem a morder? Será que a J.N., com 4 anos e 4 meses ainda sente que morder é a única forma de demonstrar o que sente?- Afastar a criança da situação, promove o autocontrolo?- O A.B. queria andar, ou simplesmente aborrecer os que estavam a brincar?- O facto do adulto mostrar empatia, apoia a criança mesmo que não concorde com a sua atitude.

<p>mordesse.</p> <p>Foi brincar e eu fui ter com o D.C. explicando o mesmo. Ao que ele responde: - “Está bem. Desculpa, não torno a fazer.” E foi brincar.</p> <p>Quase de imediato bate na S.F. que estava a brincar com os blocos, tirando-lhe uma peça, e esta começa a choramingar. Olho para ele e mesmo sem o chamar, vem ter comigo e diz – “Foi porque não tinha percebido.”</p> <p>- “Pois! Parece-me que tens que perceber que se continuas a bater não consegues nem brinquedos, nem meninos que queiram brincar contigo...”</p> <p>Baixa o olhar e corre para apanhar um triciclo.</p>	<p>- Será que concordou apenas para poder voltar a brincar?</p> <p>- Porque será que o D.C. resolve as situações a bater?</p> <p>- O facto de assumir o seu ato de imediato, mostra sentido de responsabilidade ou apenas de desculpabilização?</p> <p>- Apesar de ter baixado o olhar, terá interiorizado o seu comportamento inadequado?</p>
--	--

Comentário: (informações / justificações / fundamentação teórica)

A mãe do D.C., quando me vê pergunta como é que ele esteve durante o dia e explica que a noite foi um pouco complicada e que por isso devia ter sono, e que normalmente, quando é assim fica muito agitado. O que me surpreendeu, por que esta criança é habitualmente agitada por natureza, não me tendo parecido um dia muito diferente dos outros.

“Aprender a sentir empatia ou a partilhar coisas, emoções, pensamentos e sentimentos com outras pessoas faz parte daquilo que faz das crianças agentes sociais eficazes na adaptação aos outros e na interação proativa e pró-social” (Maia, 2012:51). Nesta observação, constatam-se duas situações distintas a da J.N. que mordeu o colega e a atitude repetida de agressividade do D.C., neste caso Ballenato (2010) diz-nos que um comportamento inadequado deve ser levado em consideração, no entanto sem alarmismo, o melhor é deixar que a criança explique o sucedido. E acrescenta que “as respostas violentas e agressivas surgem com frequência como respostas de raiva perante situações de frustração (...) Revoltam-se perante a possibilidade de não conseguirem o que querem e quando o querem” (Ballenato, 2010:105)

O que também se verificou, em parte com a J.N., que ao sentir-se incapaz de fazer com que o A.B. saísse do baloiço, solucionou o problema com uma dentada, ou seja atuou sem pensar. “A ira consegue que se pratiquem actos que num estado de calma ou de tranquilidade não teriam sido cometidos” (Urra,2007:124).

NOTA DE CAMPO

Nº da Nota de Campo:

11

Situação: Saída para o recreio

Data: 12 de março

Hora: 11h40

Local: Sala Arco-Íris

Intervenientes: M.M., L.P. e eu

Sexo: Ambas feminino

Idade: 4 anos e 1 mês e 4 anos

Outros indicadores de Contexto:

Descrição	Inferência
<p>Antes de sair para o recreio que antecede a hora do almoço, pedi à M.M. que vestisse a camisola, pois na rua estava um pouco de frio. Começou por dizer: - “Eu não sei.” Insisti, pedindo-lhe que tentasse. Enfiou a cabeça e como não conseguiu colocar o braço à primeira tentativa, começou a refilar alto e a esbracejar.</p> <p>Continuando a insistir e sem me afastar pedi-lhe que se acalmasse e que procurasse a manga.</p> <p>Ficou furiosa, berrando mais alto e empurrando várias crianças que estavam próximas, entre elas a L.P.</p> <p>Perguntei à L.P. se podia ajudar, o que ela fez, mas assim que a M.M. enfiou o braço na manga, tornou a retirá-lo e continuando a berrar preparava-se para tirar a camisola da cabeça.</p>	<p>- Poderá a criança não ter gostado de ser contrariada, ou apenas o facto de não estar habituada a que não lhe façam as vontades a tenha aborrecido?</p> <p>- Será esta a forma que a criança utiliza para mostrar a sua frustração, habitualmente?</p> <p>- O facto de agredir as outras crianças, terá sido a forma que arranjou para exteriorizar os seus sentimentos?</p> <p>- Porque terá tirado novamente a manga? Será que não queria demonstrar que afinal conseguia?</p>

<p>Dei-lhe a mão e fomos para longe dos olhares das outras crianças e disse-lhe:</p> <p>- “Vamos parar com a birra, pois dessa forma não vais conseguir fazer nada. Com calma vais ver que é muito mais fácil.”</p> <p>Parou de chorar e sentou-se numa almofada e colocou a camisola sozinha. Rapidamente foi brincar como se nada tivesse acontecido.</p>	<p>- Qual o objetivo do adulto não se deixar influenciar pela situação</p> <p>- Poderá ter sido esta situação, apenas uma chamada de atenção?</p>
---	---

Comentário: (informações / justificações / fundamentação teórica)

A M.M. tem demonstrado este tipo de frustração por diversas vezes o que dá a sensação que em casa os pais não lhe estabelecem os limites de forma firme e coerente, segundo já verbalizaram, muitas vezes a M.M. só faz o que eles dizem através de recompensas, como por exemplo, só janta se no fim lhe derem gomas. Este tipo de situação, como se verifica não está a ajudar em nada a M.M. a ter um controlo sobre si mesma.

“Se os pais põem limites firmes aos seus filhos, estes crescem mais bem adaptados e com maior auto- estima do que aqueles a quem se permite levar a sua avante e comportar-se como desejam” (Urra, 2007:102).

O facto de pedir a outra criança que ajudasse a M.M. foi uma forma de promover a interajuda e permitir que a criança alcançasse a sua própria autonomia e controlo sobre a situação, sendo que, “ajudando as crianças e jovens a compreenderem as situações/problema “no aqui e agora”, os mentores apoiam o desenvolvimento dos pontos fortes de resiliência fortalecedora para o desenvolvimento criativo” (Maia, 2012:71)

“É sabido que as crianças com maiores níveis de empatia são mais sensíveis aos outros e mais propensas a envolverem-se em comportamentos socialmente desejáveis em grupo” (Findlay, Girardi & Copian, 2006 citado por Maia, 2012:51).

NOTA DE CAMPO

Nº da Nota de Campo:

12

Situação: Atividade de expressão plástica

Data: 18 de março de 2013

Hora: 10h00

Local: Sala Arco-Íris

Intervenientes: S.F. e eu

Sexo: feminino

Idade: 3 anos e 11 meses

Outros indicadores de Contexto:

Descrição	Inferência
<p>Estive a explicar como se iria desenvolver a atividade e perguntei quem queria participar. A S.F. disse logo: -“Eu, eu, eu quero”.</p> <p>Colocou-se de pé à volta da mesa e deu duas ou três pinceladas na folha de jornal e disse: - “Já está!”.</p> <p>- “Não, S.F. Eu expliquei que tinha que ser a folha toda, para depois fazermos bolas que vão ser os bagos de uva, está bem?”</p> <p>- “Está bem. Mas eu não me apetece mais.” – Diz.</p> <p>- “ Só mais um bocadinho, para depois mostrares à mãe que também ajudaste a fazer.”</p> <p>Faz mais uma pincelada sem olhar e repete: - “Já está.”</p>	<p>- Para que as crianças tenham uma perceção do que se vai suceder e das opções que tem é sempre benéfico que lhes seja explicado previamente como se irá processar a atividade</p> <p>- Porque terá querido participar, se no entanto, não demonstrou qualquer interesse?</p> <p>- Mesmo tendo mostrado que compreendeu a ideia, a motivação manteve-se</p> <p>- Numa tentativa de motivar, que no entanto, como resposta, foi disfarçada com apenas mais uma pincelada</p>

Comentário: (informações / justificações / fundamentação teórica)

Esta criança demonstra uma permanente necessidade de chamadas de atenção e o facto de querer participar nas atividades propostas é uma das formas que utiliza para agradar ao adulto, no entanto não tem qualquer interesse no que está a fazer, com a agravante que mesmo na brincadeira livre, raramente estabelece um princípio, meio e fim, sendo que na maioria das vezes apenas dirige-se aos seus pares destruindo o que estes possam estar a fazer.

Urra (2007:128) explica que, “os que em pequenos se esforçam o mínimo, farão o mesmo em adultos. São crianças que argumentam sempre com desculpas”. Ao que acrescenta “não se lhes deve solucionar tudo, temos que lhes possibilitar que se esforcem para que aprendam a resolver as suas dificuldades”, isto, segundo o mesmo autor, como forma de “exigir-lhes autonomia e responsabilidade”. Ao que Maia (2012:71) reforça dizendo que, “aprendem a utilizar os pontos fortes e a superar as limitações para alcançarem as metas de vida importantes”.

Esta criança precisa, certamente de uma valorização das suas capacidades, responsabilizando-a por pequenas tarefas que possibilitem a sua autoestima. Por vezes, é suficiente olha-la nos olhos e com tranquilidade dizer-lhe que confiamos nela.

Segundo Post e Hohmann (2003: 74) “os educadores compreendem que o temperamento de cada criança afecta o modo como esta interage com pessoas e materiais. (...) Na medida em que o temperamento das crianças é parte integrante daquilo que elas são, os educadores procuram ajustar o seu estilo de interacção de forma a apoiar o ritmo e o estilo de cada criança”.

NOTA DE CAMPO

Nº da Nota de Campo:

13

Situação: Acolhimento

Data: 10 de abril de 2013

Hora: 9h10

Local: Sala Arco-Íris

Intervenientes: S.S., Pai e eu

Sexo: masculino

Idade: 4 anos e 8 meses

Outros indicadores de Contexto: Alguns dias antes, ao lanche havia batido e todas as crianças foram incentivadas a experimentar

Descrição	Inferência
<p>Quando o S.S. e o pai entram na sala trocamos bons dias e peço ao pai se tem a oportunidade de conversarmos um bocadinho, ao que responde que sim, mas faz uma expressão de preocupado e diz: - “Mas passa-se alguma coisa?”</p> <p>- Sim. No entanto nada de muito grave, mas é importante que as crianças percebam que estamos a trabalhar com o mesmo objetivo e para o bem delas. Sabe?! Ontem o S.S. disse-me que o senhor iria falar comigo porque eu lhe pedi para experimentar o batido de fruta e quando disse fê-lo como ameaça. No entanto expliquei-lhe que experimentar só lhe faz bem e que não podia saber se gostava ou não, se não o fizesse, no entanto não o obriguei a beber mais quando disse que não gostava. Não</p>	<p>- Será importante confrontar um pai, na presença do filho?</p> <p>- Terá a criança pensado que o pai iria reforçar a sua vontade?</p>

<p>concorda comigo?”</p> <p>- “Sim, acho que eles devem experimentar. Eu só disse que ia falar consigo para o calar, porque ele estava a insistir.”</p> <p>Nesse momento o S.S. começa a chorar agarrado ao pai e este confirma-lhe o que me disse.</p>	<p>- Que tipo de comunicação existirá em casa? Será que explicam à criança o porquê das situações ou dão a entender que o pai é que manda e por isso na escola fazem o que ele quer.</p> <p>- A aflição da criança terá sido por ter sido confrontado com a situação ou por achar que a relação pai-filho tenha sido posta em causa, ou ainda a sua relação comigo?</p>
---	---

Comentário: (informações / justificações / fundamentação teórica)

Considero muito importante que este tipo de situações sejam esclarecidas mal seja possível, pois desta forma não fica comprometida a comunicação entre os pais e a escola e sendo na presença da criança, permite esclarecer que estamos todos a pensar no seu bem-estar e não em “pé de guerra” para ver quem ganha.

O S.S. é uma criança muito insegura e que se refugia nos adultos para encontrar a sua zona de conforto, ao contrário de tantos outros a sua educação familiar não é só permissiva, mas está em permanente balanço com o autoritarismo recorrendo por vezes à violência, deixando a criança insegura quanto ao que pode e não pode fazer e sobretudo dizer. Acontece que, “crianças e adolescentes precisam de adultos para criar um ambiente saudável e seguro, afirmando e reforçando regras e limites apropriados à idade” (Maia, 2012:75).

As crianças, diz-nos Maia, (2012:72) “em idade pré escolar necessitam que os pais apresentem atitudes responsivas”, que não é de todo a atitude que encontramos neste pai.

É necessário que este pai compreenda “que estabelecer limites não pode ser um aspeto ocasional para a educação de crianças e jovens, mas um elemento fundamental para que estes se desenvolvam maduros e equilibrados” (Maia, 2012:75)